Percursos investigativos na educação profissional e tecnológica:

a construção de alternativas pela pesquisa

ORGANIZADORES

Andréia Modrzejewski Zucolotto
Liliane Madruga Prestes
Paula Porto Pedone

PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

Editora Poisson

Organizadoras
Andréia Modrzejewski Zucolotto
Liliane Madruga Prestes
Paula Porto Pedone

Percursos investigativos na educação profissional e tecnológica: a construção de alternativas pela pesquisa

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2025

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P429
Percursos investigativos na educação profissional e tecnológica: a construção de alternativas pela pesquisa/ Organização: Andréia Modrzejewski Zucolotto, Liliane Madruga Prestes, Paula Porto Pedone – Belo Horizonte MG: Editora Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-577-9
DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski II. PRESTES, Liliane Madruga III. PEDONE, Paula Porto IV.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadoras

Andréia Modrzejewski Zucolotto

Doutora em Educação e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como docente titular do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre, onde leciona em cursos técnicos e de Licenciatura em Ciências da Natureza. Integra o corpo docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (rede nacional). Lidera o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Educação Profissional e Tecnológica no IFRS. É membro do comitê gestor da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica (RGEPEPT). Desenvolve pesquisas da área de Educação em Química, formação de professores e em ensino de EPT. Possui experiências como professora de Química e de Ciências nas redes pública e privada de ensino na Educação Básica.

Liliane Madruga Prestes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Supervisão Escolar (UFRJ), Anos Iniciais (URI) e em Educação Especial. Atua como docente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Campus Porto Alegre do IFRS), onde leciona em cursos técnicos, superiores e de licenciatura, com ênfase em Ciências da Natureza. Integra o corpo docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (rede nacional), exercendo também a função de coordenadora adjunta local. Possui ampla experiência em gestão educacional, tendo sido Pró-Reitora de Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e coordenadora pedagógica na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Lidera o Grupo de Pesquisa Caleidoscópio (CNPq/IFRS), dedicado a estudos interseccionais sobre educação, gênero, raça/etnia, classe e mundo do trabalho, com produção acadêmica em periódicos qualificados e participação em eventos científicos. Sua trajetória articula docência, pesquisa e gestão, com foco em políticas e práticas educativas, formação de professores e educação profissional e tecnológica.

Paula Porto Pedone

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande (2006). Atualmente é bibliotecária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Biblioteconomia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de leitor, biblioteconomia, leitura, literatura e organização de eventos. Atuação como supervisora do Programa Mulheres Mil no Campus Restinga do IFRS no ano de 2024. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica- PROFET, no IFRS.

Prefácio

Tiago Fávero de Oliveira[1]

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) constitui-se como uma das mais relevantes iniciativas no campo da pós-graduação brasileira voltada para a articulação entre formação acadêmica, prática profissional e compromisso social. Sua força reside, em primeiro lugar, no caráter inovador de sua proposta: trata-se de um programa em rede nacional, ofertado por Institutos Federais em diferentes regiões do país, com polos situados inclusive em cidades do interior, o que amplia significativamente o acesso à qualificação *stricto sensu* para profissionais da educação e de áreas correlatas. Essa capilaridade territorial possibilita que a produção científica e tecnológica esteja enraizada nas especificidades locais, favorecendo o diálogo entre o conhecimento acadêmico e os arranjos produtivos, sociais e culturais de cada contexto.

Outro aspecto que confere vigor ao ProfEPT é a sua concepção voltada à prática. Diferentemente dos modelos tradicionais de pós-graduação, o mestrado profissional tem como eixo central a construção de produtos educacionais que possam ser aplicados diretamente na realidade escolar e institucional. Essa característica garante não apenas a produção de conhecimento científico, mas também a materialização de soluções concretas para os desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao propor intervenções fundamentadas teoricamente e validadas empiricamente, o programa contribui para a transformação das práticas pedagógicas, administrativas e de gestão no âmbito da Rede Federal e além dela.

A força do ProfEPT também se manifesta em sua base teórico-metodológica. O programa se ancora na perspectiva da formação integrada, entendendo o ser humano em sua totalidade e articulando saberes científicos, tecnológicos, culturais e sociais. Ao mesmo tempo, promove a reflexão crítica sobre o trabalho, a ciência e a tecnologia como categorias centrais para compreender a sociedade contemporânea. Dessa forma, o ProfEPT não apenas forma mestres, mas também intelectuais capazes de questionar, propor e intervir em políticas públicas, currículos e práticas pedagógicas voltadas para a educação profissional. O caráter inclusivo e democrático do programa é outro ponto a ser destacado. Ao oferecer vagas distribuídas nacionalmente e selecionar candidatos de diferentes áreas de formação, o ProfEPT fomenta a diversidade de experiências e saberes em seus processos formativos. Essa heterogeneidade enriquece os debates acadêmicos, amplia horizontes e fortalece a construção de soluções coletivas e contextualizadas para os problemas enfrentados pela EPT no Brasil.

É deste contexto potente e arrojado que nasce este texto, fruto de pesquisas diversas que são desenvolvidas por mestrandos e seus respectivos orientadores ligados ao ProfEPT. A publicação da obra *Percursos investigativos na Educação Profissional e Tecnológica: a construção de alternativas pela pesquisa* é sinal de vitalidade, tanto da Rede Federal como um todo, quanto do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), polo responsável pela publicação. Falo isso pois uma obra desta natureza mostra não só o compromisso com a formação acadêmica de quadros qualificados para a educação profissional no Brasil, como também pelo esforço para que a pesquisa produzida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) seja difundida não só para a leitura fecunda e produtiva dos pares, como também para inspirar novas pesquisas.

---

[1] Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor de Filosofia e Diretor de Desenvolvimento Educacional do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Lattes: http://lattes.cnpq/3796451743136890. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5117-6274 Contato: tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br

É uma obra que se destaca tanto pelo seu caráter crítico-reflexivo de suas análises quanto pela pluralidade de olhares que aqui se articulam em torno de um objetivo comum: compreender a EPT em suas múltiplas determinações, destacando desafios e impasses e apontando para possibilidades de superação.

Sabe-se que a Educação Profissional e Tecnológica é um campo cuja historicidade se entrelaça diretamente às transformações do mundo do trabalho, às políticas públicas educacionais e às contradições próprias do desenvolvimento do capitalismo. Desde os primórdios da industrialização brasileira, a formação profissional esteve submetida a diferentes projetos societários, ora reduzida a uma dimensão utilitarista e adaptativa, ora defendida como espaço de formação humana integral. Essa tensão, ainda hoje presente, evidencia a centralidade de compreendermos a EPT como campo de disputa, que reflete tanto os condicionantes estruturais da economia quanto as possibilidades de resistência e emancipação. Dentro dessa disputa, é crucial situar a necessidade da Rede Federal produzir conhecimentos comprometidos com a superação da redução da formação profissional à noção de capital humano (fato que vem sendo rejuvenescido por uma série de novos discursos), com a difusão da pedagogia das competências (com ênfase nas competências socioemocionais) e com a resistência a todas as investidas do empresariamento educacional que atinge a escola por caminhos diversos, sedutores e sempre novos.

Nesse sentido, este livro contribui largamente com as discussões educacionais ao situar a pesquisa como dimensão constitutiva e fundante da própria *práxis* educativa. Ao trazer para o centro da discussão os percursos investigativos realizados no âmbito da EPT, a obra reafirma que não é possível avançar na construção de alternativas sem a sistematização crítica do conhecimento, sem a mediação teórica e metodológica que permita compreender as raízes dos problemas enfrentados e, ao mesmo tempo, vislumbrar caminhos de superação. O caráter investigativo que perpassa os capítulos aqui reunidos não se limita à descrição de práticas ou à análise fragmentada de experiências locais. Pelo contrário, evidencia-se um esforço coletivo de articular a realidade concreta às categorias teóricas que a explicam. Há um cuidado no desenvolvimento dos capítulos de modo a compor um quadro de referências que sustenta a leitura crítica da EPT em sua articulação com a totalidade social, realçando sua diversidade. Isso revela a maturidade da compreensão educacional do Programa ao reforçar a compreensão de que a EPT não pode ser concebida isoladamente, mas apenas no interior das relações sociais, históricas e econômicas que a constituem.

Do ponto de vista metodológico, nota-se também uma pluralidade que enriquece a coletânea. Estudos de natureza documental, análises de políticas públicas, pesquisas de campo, reflexões teórico-conceituais e relatos de experiências formativas compõem o mosaico de investigações aqui exposto. Essa diversidade, longe de fragmentar a obra, reforça a ideia de que os percursos investigativos não seguem uma linearidade única e fechada em si; ao contrário, revelam-se como processos múltiplos, abertos e, sobretudo, comprometidos com a realidade concreta. Um aspecto fundamental que atravessa a obra é a compreensão da pesquisa como prática social e política. Pesquisar a EPT, nesse sentido, não significa apenas levantar dados ou sistematizar experiências, mas assumir um posicionamento diante dos rumos da educação e do trabalho no país. Ao evidenciar contradições, desigualdades e limites das políticas educacionais, os capítulos também reafirmam a necessidade de pensar alternativas. Essas alternativas não são apresentadas como soluções imediatas ou respostas acabadas, mas como horizontes possíveis que se constroem coletivamente, a partir da crítica e da ação.

É importante destacar, ainda, a relevância social desta obra. Num contexto marcado pela intensificação das desigualdades sociais, pela precarização das relações de trabalho e pela tentativa recorrente de subordinar a educação às demandas imediatas do mercado, discutir a EPT sob a ótica da pesquisa é, ao mesmo tempo, um gesto de resistência e um compromisso ético. A formação profissional, reduzida muitas vezes a mero treinamento de mão de obra, precisa ser ressignificada como processo formativo integral, articulado ao desenvolvimento humano, científico e tecnológico. Nesse horizonte, a pesquisa aparece não como apêndice, mas como dimensão constitutiva da própria EPT. Outro ponto a ser ressaltado é a contribuição desta obra para o fortalecimento da identidade acadêmica e científica da área. A Educação Profissional e Tecnológica, historicamente marginalizada nos espaços de produção do conhecimento, tem construído, nas últimas décadas, um campo sólido de pesquisa, consolidado especialmente nos Programas de Pós-Graduação em EPT. Este livro dialoga diretamente com essa trajetória, ao reunir investigações que se afirmam tanto pela consistência teórica quanto pelo compromisso social. Dessa forma, contribui não apenas para a formação de novos pesquisadores, mas também para o aprofundamento do debate público sobre a EPT no Brasil.

A escolha do título "*Percursos investigativos na Educação Profissional e Tecnológica: a construção de alternativas pela pesquisa*" é, por si só, reveladora. Fala de percursos, e não de um caminho único ou prescrito, reconhecendo a riqueza da diversidade de caminhos possíveis na produção de conhecimento. Fala em construção de alternativas, reforçando a ideia de que a pesquisa não se limita ao diagnóstico crítico, mas aponta para possibilidades de transformação. E fala, por fim, da centralidade da pesquisa, compreendida como eixo estruturante e indissociável da formação e da prática docente, destacando sempre a natureza dos IFs como instituições que se sustentam na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A obra desenvolve temas apesar das duas linhas de pesquisa do Programa, quais sejam: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica. A partir daí, são apresentados esboços de pesquisas que estão em andamento, tocando diferentes temas. Na obra, será possível ler sobre questões sociais que afetam a escola, como uma história do trabalho infantil, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional, cultura maker e educação 4.0. Além disso, discussões sobre educação, diretos humanos e segurança pública, educação alimentar e nutricional, educação inclusiva sob diferentes aspectos, política de assistência estudantil e programa Mulheres Mil serão apresentadas. A obra fará isso a partir da realidade dos Institutos Federais, destacando também temas que são muito caros para a Rede, como currículo integrado (que perpassa várias pesquisas), juventudes, princípios da EPT, gestão democrática na EPT, gestão e fiscalização de contratos, entre outros.

Outro ponto que distingue de modo positivo esta obra é o fato dela trazer ensaios sobre pesquisas que focam realidades muito particulares do entorno das Instituições sobre as quais ela pesquisa. Destaco, aqui, a fundamental relação entre a política de criação dos Institutos Federais e os Arranjos Produtivos Locais (APLs) como um ponto central para compreender a função social e econômica dessas instituições no Brasil. Os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, foram concebidos com a missão de articular ensino, pesquisa e extensão de forma integrada, vinculando-se diretamente às demandas sociais e econômicas de suas regiões de atuação. Isso significa que sua função não é apenas formar profissionais, mas também contribuir para o desenvolvimento territorial sustentável.

Nesse contexto, os Arranjos Produtivos Locais aparecem como referência estratégica.

Os APLs são concentrações territoriais de modos de trabalho, saberes, tradições formas de vida que se desenvolvem, empresas, organizações e instituições que interagem e cooperam entre si, articuladas a partir de uma base produtiva comum que marca determinada região. Esses arranjos envolvem não apenas empresas do setor privado, mas também sindicatos, cooperativas, universidades, governos e centros de pesquisa, configurando ecossistemas produtivos e inovativos. A política dos IFs busca dialogar com essas dinâmicas regionais por meio de algumas frentes: na formação profissional sintonizada com a realidade local, definindo cursos técnicos e superiores que levem em conta os setores produtivos estratégicos da região, promovendo uma qualificação que opere em dois sentidos: dialogando e atendendo as necessidades específicas do mundo do trabalho, mas também ampliando este horizonte, despertando novas necessidades e potencialidades da região.

A Rede Federal também precisa desenvolver pesquisa aplicada e inovação tecnológica, com foco na resolução de problemas concretos das comunidades locais, fortalecendo os arranjos com soluções técnicas e inovadoras. Além de realizar isso com a comunidade externa, os IFs também precisam fazer isso internamente, refletindo de forma propositiva com os problemas que ele mesmo enfrenta, sempre buscando avançar na oferta de uma educação socialmente referenciada, inclusiva, moderna e comprometida com a emancipação e a autonomia. Ao pesquisar sobre o contexto do território no qual está inserido e sobre si mesmo, a Rede Federal de EPT também se atenta para a extensão e a transferência/intercâmbio de conhecimento, atuando como ponte entre saberes acadêmicos e populares.

Tudo isso visa o desenvolvimento territorial sustentável, fomentando não só o arranjo econômico, mas também o desenvolvimento pensado em bases inclusivas, sustentáveis, valorizando a cultura, o patrimônio social e as potencialidades da região. Assim, pode-se afirmar que a política dos IFs está diretamente vinculada ao fortalecimento dos APLs, pois ambos compartilham a lógica de articular educação, ciência e tecnologia em função do desenvolvimento regional. E esta obra, enquanto reflexão de problemas e questões locais, sem perder de vista o âmbito nacional, é um exemplo disso. Não se pode esquecer que um dos pontos fortes da política de criação dos Institutos Federais é o seu caráter interiorizado, distribuído em todas as regiões do país, chegando em localidades que até então não receberiam um aparelho de política pública federal tão robusto e potente.

Outro ponto interessante a ser ressaltado é o fato de que as pesquisas aqui esboçadas não são fruto de um trabalho individual e solitário dos seus autores. Elas são o resultado do diálogo entre docentes e pesquisadores experientes, que compõem o quadro efetivo dos Institutos Federais como orientadores, com novos pesquisadores que se formam na prática, pesquisando, trabalhando e refletindo diretamente sobre aquilo que vivem e com o qual trabalham. Isso faz com que os textos aqui apresentados sejam ricos de concretude, pois partem de problemas reais que atravessam a EPT, são trabalhados e discutidos por pessoas reais que participam diretamente destes problemas e buscam sinalizar para caminhos possíveis tendo em vista o aprimoramento daquilo que foi estudado.

Por fim, registro que os textos que aqui são apresentados fazem parte de um recorte da pesquisa dos estudantes do ProfEPT com seus respectivos orientadores. São pesquisas que estão em andamento e que caminharão para a elaboração de um produto educacional. A produção de produtos educacionais em um mestrado profissional, como dito anteriormente, assume papel central na articulação entre teoria e prática, qualificando a formação dos pesquisadores e ampliando o alcance social da pesquisa. Diferentemente de uma dissertação acadêmica tradicional, o produto educacional não se restringe à análise conceitual, mas materializa em práticas, materiais, metodologias ou tecnologias uma resposta concreta a demandas emergentes no campo da Educação.

No contexto de um mestrado profissional, esse movimento é ainda mais relevante. Trata-se de um espaço formativo voltado à aproximação com o mundo do trabalho e às necessidades da sociedade, de modo que a produção destes produtos educacionais garante que o conhecimento científico não permaneça apenas na esfera teórica, mas reverbere em ações efetivas capazes de qualificar processos de ensino e aprendizagem. Ao desenvolver um produto educacional, o pesquisador em formação assume a postura de intelectual-prático, articulando fundamentos teóricos com o compromisso de transformar a realidade. Esse processo fortalece a capacidade de problematizar os desafios da educação profissional e tecnológica, da educação básica e superior, bem como de criar soluções contextualizadas e inovadoras que dialoguem com os sujeitos, instituições e territórios, contribuindo com a democratização do acesso ao conhecimento através de materiais didáticos, sequências pedagógicas, recursos digitais, jogos, guias, propostas metodológicas ou outras formas aplicadas, eles se tornam instrumentos disponíveis para uso por professores, gestores e estudantes, potencializando o impacto social da pesquisa.

Convido, assim, o leitor a percorrer estas páginas com o olhar aberto ao diálogo e à reflexão. Não se trata de um livro que oferece receitas prontas ou modelos universais, mas de uma obra que instiga a pensar, problematizar e, sobretudo, a se engajar na construção de alternativas. Cada capítulo traz consigo o vigor de pesquisas comprometidas, que se inscrevem em um movimento maior de fortalecimento da EPT como campo de conhecimento e como prática social transformadora. Que este livro possa inspirar novas investigações, fortalecer o compromisso ético-político de pesquisadores e educadores e, sobretudo, contribuir para que a Educação Profissional e Tecnológica se afirme cada vez mais como espaço de formação humana integral, de crítica às desigualdades e de construção coletiva de um projeto de sociedade mais justo e democrático.

Apresentação

Andréia Modrzejewski Zucolotto
Liliane Madruga Prestes
Paula Porto Pedone

A presente obra resulta do esforço coletivo de pesquisadores e pesquisadoras vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Tais estudos são pautados pelo compromisso com a produção de conhecimento, a reflexão crítica e a proposição de práticas educativas inovadoras que dialoguem com os desafios contemporâneos da formação humana integral. Estruturado em duas linhas de pesquisa - Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT - o livro reúne estudos que se articulam em macroprojetos, constituindo um mosaico de investigações que refletem tanto a diversidade temática quanto a unidade epistemológica da EPT como campo de saber e prática social.

No âmbito da primeira linha, destacam-se dois macroprojetos. O primeiro contempla propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino, abordando desde a história do trabalho infantil e suas interfaces com a aprendizagem profissional até experiências inovadoras relacionadas à educomunicação, à cultura maker, à Indústria 4.0, à educação alimentar, ao letramento informacional e à formação docente. Tais estudos oferecem não apenas análises críticas, mas também instrumentos e subsídios teóricos e metodológicos para subsidiar o aprimoramento das práticas educativas. O segundo macroprojeto discute inclusão e diversidade, apresentando reflexões sobre o currículo integral para estudantes-trabalhadores, o uso da linguagem simples como tecnologia social e o desenho universal para a aprendizagem como estratégia de acessibilidade, todos voltados à consolidação de políticas e práticas educativas mais democráticas e equitativas no contexto da EPT e no mundo do trabalho.

A segunda linha de pesquisa está contemplada igualmente em dois macroprojetos. O primeiro dedica-se à história e às memórias no contexto da EPT, enfatizando as tensões entre trabalho, educação, direitos humanos e segurança pública e evidenciando como as narrativas institucionais e sociais se configuram como dispositivos pedagógicos e políticos. O segundo macroprojeto, centrado na organização de espaços pedagógicos, examina diferentes dimensões da EPT, desde experiências como o Programa Mulheres Mil até debates sobre gestão democrática, prevenção de riscos, juventudes no Ensino Médio Integrado, articulações entre ensino, pesquisa e extensão, gestão de contratos e políticas de assistência estudantil. Essas análises oferecem subsídios para o fortalecimento institucional e para a consolidação de políticas educacionais que assegurem a qualidade social da EPT, ao mesmo tempo em que reafirmam seus fundamentos de articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, orientados pela perspectiva da formação integral e pelo compromisso com a inclusão e a justiça social.

Este livro, ao entrelaçar práticas, memórias, metodologias e políticas, reafirma a centralidade da Educação Profissional e Tecnológica como projeto educativo comprometido com a emancipação humana, a justiça social e o desenvolvimento nacional. Sua publicação representa não apenas a sistematização de pesquisas em andamento, mas também a abertura de novos horizontes de reflexão e de intervenção, constituindo-se como referência para docentes, gestores, pesquisadores/as e estudantes que atuam ou se interessam pela área.

Boa leitura!

Porto Alegre, setembro de 2025.

Organizadoras

SUMÁRIO

PARTE 1

Linha de pesquisa: práticas educativas em educação profissional e tecnológica

Macroprojeto: *Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT*

Prefácio 05

Tiago Fávero de Oliveira

Apresentação 10

Andréia Modrzejewski Zucolotto, Liliane Madruga Prestes, Paula Porto Pedone

Capítulo 1: História do trabalho infantil: o lugar dos direitos dos trabalhadores entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Aprendizagem Profissional (Programa Jovem Aprendiz) 16

Valéria Regina da Silva Neutzling, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.01

Capítulo 2: O IFRS - *Campus* Farroupilha é teu: comunicação pública, educomunicação e gestão de marca para fortalecer vínculos com a comunidade 25

Andréia Modrzejewski Zucolotto, Sandro González Lazari

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.02

Capítulo 3: Educação física e Formação Integral: reflexões sobre práticas pedagógicas a partir do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) 32

Lecimara Scherer Vieira Pereira, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.03

Capítulo 4: Panorama e desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) 40

Adriana Fortes Ribeiro Scuiciato, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.04

Capítulo 5: A Cultura Maker no contexto da formação humana e integral: Uma perspectiva para a Educação Profissional e Tecnológica 48

Jonatan Marguti Pereira, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.05

SUMÁRIO

Capítulo 6: A Indústria 4.0 e a Educação Profissional e Tecnológica: Prática Docente no Colégio Protásio Alves (Porto Alegre – RS) 56

Leonardo Rodrigues Echevarria, Michelle Camara Pizzato

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.06

Capítulo 7: Educação Alimentar e Nutricional na Educação Profissional e Tecnológica: histórico e perspectivas de práticas educativas 64

Luiz Giovane Umpierre Vieira, Michelle Camara Pizzato

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.07

Capítulo 8: Profissão docente: o Curso Normal como objeto de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 72

Jaqueline Costa da Rosa, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.08

Capítulo 9: Letramento Informacional na Educação Profissional e Tecnológica: concepções e desafios 80

Paula Porto Pedone, Liliane Madruga Prestes

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.09

Macroprojeto: ***Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT***

Capítulo 10: O currículo integral na Educação Profissional e Tecnológica: formação humana integral para os estudantes-trabalhadores do TTILS 88

Tainá Nunes da Silva, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.10

Capítulo 11: O uso da linguagem simples como ferramenta facilitadora da EPT 96

Ana Carina Kucharski, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.11

Capítulo 12: Uma revisão de literatura sobre o desenho universal para a aprendizagem 106

Everaldo Carniel, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.12

SUMÁRIO

PARTE 2

Linha de pesquisa:organização e memórias de espaços pedagógicos na educação profissional e tecnológica (EPT)

Macroprojeto: *História e memórias no contexto da EPT*

Capítulo 13: Trabalho, Educação, Direitos Humanos e Segurança Pública: tensões e perspectivas na formação para os Direitos Humanos..... 116

Alexandre Henrique de Almeida, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.13

Macroprojeto: *Organização de espaços pedagógicos na EPT*

Capítulo 14: Programa Mulheres Mil: uma possibilidade para a formação humana integral..... 124

Leila Schwarz, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.14

Capítulo 15: Gestão democrática e gestão de riscos e desastres no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: uma articulação possível?..... 133

Daniel Pacheco da Silveira, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.15

Capítulo 16: Juventudes e Ensino Médio Integrado: reflexões conceituais e educacionais 141

Andrea Rolim Felix Pinto, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.16

Capítulo 17: Os princípios da EPT: articulações entre o ensino, a pesquisa e a extensão às dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia 149

Mônica Santana Wazlawick, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.17

Capítulo 18: Gestão e fiscalização de contratos na educação profissional e tecnológica: uma análise no contexto do IFRS..... 156

Matilde Cristiane Flores Carlotto, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.18

Capítulo 19: Política Nacional de Assistência Estudantil, permanência e êxito na Educação Profissional e tecnológica: uma revisão teórica..... 163

Nayara Pansera Balbinot, Ana Sara Castaman, Clarice Monteiro Escott

DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9.CAP.19

Parte 1

Práticas educativas em educação profissional e tecnológica

Macroprojeto

Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

CAPÍTULO 01

História do trabalho infantil: o lugar dos direitos dos trabalhadores entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Aprendizagem Profissional (Programa Jovem Aprendiz)

Valéria Regina da Silva Neutzling[1], Andréia Modrzejewski Zucolotto[2]

1. CONTEXTO E PROVOCAÇÕES INICIAIS

Este capítulo apresenta parte da pesquisa em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Porto Alegre, intitulada "O Lugar entre a Educação Profissional e Tecnológica e o Trabalho Protegido na Garantia de Direitos Sociais - Contribuições para a Formação de Educadores na Aprendizagem Profissional (Programa Jovem Aprendiz)". Vincula-se à Linha de Pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica" e ao Macroprojeto "Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT". Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, produzida a partir da revisão da literatura e de documentos oficiais sobre a história do trabalho infantil e da proteção legal de crianças e adolescentes no Brasil.

Ao analisar a dualidade histórica da educação, Moura (2007) destaca que a "educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de "amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte" (Moura, 2007, p. 6). O autor também destaca que, entre as primeiras instituições que ocupavam-se com o ensino de ofícios "aos pobres e humildes", estavam as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909. Atualmente, a Aprendizagem Profissional (Programa Jovem Aprendiz) - aqui assumida como sinônimos e adotada como AP/PJA - é uma política vinculada ao Ministério do Trabalho, que ocupa-se com o ingresso de jovens em situação de vulnerabilidade social, no mundo do trabalho. Caracteriza-se como um contrato de trabalho atrelado a uma formação teórica e prática.

A partir destas observações, procurou-se investigar sobre o processo histórico do trabalho infantil e a evolução da legislação protetiva de crianças e adolescentes no Brasil, buscando identificar aproximações e distanciamentos entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Aprendizagem Profissional (Programa Jovem Aprendiz) ao longo dos anos.

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Especialização em Educação: Integração dos Saberes pelo IFRS - *Campus* Canoas. Educadora Social do Curso de formação Socioprofissional do Projeto Pescar Comunidade Jurídico-Trabalhista. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4909-1622. E-mail: valerianeutzling@gmail.com.

[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da área de Educação em Química e do ProfEPT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4889-5945. E-mail: andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br.

2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Entendendo que a escolha do percurso metodológico tem o propósito de favorecer o alcance dos objetivos da pesquisa, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, por ser "apropriada para reconstruir teoricamente os processos, as relações, os símbolos e os significados da realidade social" (Deslandes, Gomes e Minayo, 2007, p. 32). A investigação caracteriza-se como exploratória ao buscar "maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses" (Gil, 2002, p. 41).

Procurou-se, por meio desta revisão da literatura, compreender o processo histórico do trabalho infantil e da proteção legal de crianças e adolescentes no Brasil, para elucidar aproximações e distanciamentos entre a EPT e a AP/PJA, ao longo dos tempos. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica, aproveitando-se o "conhecimento produzido em pesquisas prévias" (Motta-Roth; Hendges, 2010, p. 91). Da mesma forma, valeu-se de pesquisa documental, apoiando-se em Gil (2002) quando afirma que "como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica" (Gil, 2002, p. 46)

Conforme Deslandes, Gomes e Minayo (2007) orientam, após o tratamento do material recolhido, foi feita sua divisão nas seguintes categorias: (i) a evolução histórica da assistência ao menor no Brasil e; (ii) um apanhado histórico sobre o trabalho infantil e a aprendizagem profissional nas legislações brasileiras. Dessa forma, o texto a seguir será apresentado conforme estas categorias. Observa-se que, ao extrair trechos dos documentos oficiais - Leis, Decretos, Portarias, etc - optou-se por manter a grafia original destes.

3. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ASSISTÊNCIA AO MENOR NO BRASIL

Ao estudar sobre a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil, Rizzini e Pilotti (2011) destacam que no "período colonial, a assistência à infância no Brasil seguia determinações de Portugal, aplicadas por meio da burocracia, dos representantes da Corte e da Igreja Católica" (Rizzini; Pilotti, 2011, p. 17). Esse cuidado era direcionado, inicialmente, à criança indígena - com o objetivo de catequizá-la - e posteriormente, às crianças abandonadas, quando a "Santa Casa de Misericórdia implantou o sistema da Roda no Brasil, um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa" (Rizzini, 2011, p. 19). A primeira Roda foi criada em Salvador, em 1726, a segunda foi no Rio de Janeiro em 1738. Entretanto, conforme Lima e Veronese (2012) destacam, essa primeira fase de assistência à infância não representou garantia de proteção e cuidado ao menor de idade, ao contrário, "legitimou e incentivou a prática do abandono, retirando do Estado a função de auxiliar materialmente as famílias pobres, assim como os seus filhos" (Lima; Veronese, 2012, p. 23).

Uma das primeiras legislações relativas a crianças e adolescentes no Brasil, foi a Lei do Ventre Livre, a Lei nº 2040 de 1871 (Brasil, 1871), promulgada durante o período imperial, a qual estabeleceu que "os filhos de mulher escrava" que nascessem a partir da data de publicação desta lei, seriam considerados "de condição livre". Para sua subsistência, ficariam "sob autoridade dos senhores de suas mães" que teriam a obrigação de criá-los e tratá-los até os 8 anos completos. A partir dessa idade, os ditos "senhores de suas mães" seriam indenizados pelo Estado, ou poderiam "utilizar-se dos serviços do

menor[3] até seus 21 anos completos". Existia a possibilidade de a pessoa "remir-se do onus de servir, mediante prévia indemnização pecuniária" que oferecesse ao senhor de sua mãe (Brasil, 1871).

Observa-se que esta legislação, antes de ocupar-se com a proteção da criança e do jovem, visava organizar a nova estrutura social necessária para passagem do modelo escravocrata para o assalariado, visto a iminente industrialização planejada para o país. Para isso, recorriam-se à oneração do Estado ou do próprio "menor livre" - e de sua família - indenizando-se os senhores escravocratas e endividando-se a nascente "classe trabalhadora". Como não se tem espaço suficiente para explorar tema tão complexo, o que se demarca aqui é, principalmente, a denúncia da situação da criança e do jovem naquele contexto.

Uma forma de fazer com que a população - abandonada e/ou liberta, mas devedora de sua liberdade - contribuísse com o novo modelo econômico, foi incluí-la no processo de formação de trabalhadores, o que ocorreu com a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, em 1874. Os egressos eram encaminhados "para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos" (Moura, 2007, p. 6). Logo após a instalação da República no Brasil, estabeleceu-se o Código Penal da República de 1890, no qual a "utilização dos termos vadiagem, mendicidade e libertinagem deu uma nova denominação às crianças e adolescentes pobres que se encontravam na rua, culpabilizando-as pela situação de miséria e abandono em que estavam submetidos" (Lima; Veronese, 2012, p. 28). A partir daquele Código Penal, crianças entre 9 e 14 anos poderiam ser penalizadas como um adulto, conforme avaliações psicológicas a que eram submetidas. Assim, iniciava-se uma nova fase, na qual a assistência ao menor de idade passava a ter uma função coercitiva.

Nesse mesmo sentido, Rizzini (2008) ressalta que ao final do Século XIX

> [...] identifica-se a criança, filha da pobreza - 'material e moralmente abandonada' - como um 'problema social gravíssimo', objeto de uma 'magna causa', a demandar urgente ação. Do referencial jurídico claramente associado ao problema, constrói-se uma categoria específica - a do menor - que divide a infância em duas e passa a simbolizar aquela que é pobre e potencialmente perigosa; abandonada ou 'em perigo de o ser'; pervertida ou 'em perigo de o ser' (Rizzini, 2008, p. 26).

A autora também explica que nas três primeiras décadas do século XX, foram organizadas a Justiça e a Assistência (pública e privada) para tratar esse problema a partir de um "aparato médico-jurídico-assistencial" orientado pelas funções de "prevenção, educação, recuperação e repressão" (Rizzini, 2008, p. 20). Sob a concepção "menorista", foram publicados no Brasil, os Códigos de Menores de 1927 e de 1979 e, conforme Lima e Veronese (2012, p. 51), "representou apenas a coisificação da infância sob a mira do controle repressivo estatal para todos aqueles meninos e meninas compreendidos na "situação irregular".

[3] Destaca-se que optamos por manter o uso do termo "menor", conforme grafia original dos documentos, que também carrega uma visão opressora que foi sendo construída e que, a partir da Constituição Federal de 1988, amparada na concepção de proteção integral, esse termo foi substituído por crianças, adolescentes e jovens (quando menores de 18 anos). Assim, ao longo dos tempos, "o menor" pode se referir a diferentes idades no Brasil, mas sempre diz respeito às crianças, adolescentes e jovens.

Observa-se que esta organização, apoiada na concepção dual de infâncias, serviu para justificar a manutenção do que Ciavatta (2005) esclarece como "dualismo de classes sociais [onde reservava- se] a educação geral para as elites dirigentes e [destinava-se] a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados" (Ciavatta, 2005, p. 4).

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, tem-se uma nova concepção paradigmática a respeito da criança e do adolescente - a proteção integral. Lima e Veronese (2012) destacam que a partir desta nova concepção, crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos "compreendidos como pessoas em processo de desenvolvimento" (Lima; Veronese, 2012, p. 9). As autoras também salientam que, ao contrário do Direito do Menor que apenas tutelava as crianças e adolescentes em situação irregular, o Direito da Criança e do Adolescente reconheceu os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes (Lima; Veronese, 2012, p. 98).

Observa-se que a categoria "jovem" foi acrescida ao texto da CF de 1988, somente em 2010, quando ficou estabelecida a criação do Estatuto de Juventude para regulamentar "os direitos dos jovens no Brasil, a exemplo do Estatuto da Criança e do adolescente" (Lima; Veronese, 2012, p. 53).

4. UM APANHADO HISTÓRICO SOBRE O TRABALHO INFANTIL E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS

Com relação ao trabalho infantil, a primeira regulamentação encontrada nesta revisão histórica ocorreu através da promulgação do Decreto nº. 1.313, de 1891, que proibia o trabalho nas fábricas da Capital Federal a menores de 12 anos, "salvo, a titulo de aprendizado" (Brasil, 1891). Nessa condição, seria permitido o trabalho de crianças com idade de 8 anos completos a 12 anos. Tal Decreto estabelecia o limite de horas de trabalho diário e também estabelecia regras para higiene e limpeza dos estabelecimentos, autorizando a aplicação de multas para os responsáveis pelas fábricas em caso de descumprimento. Em 1923, o Decreto-Lei nº 16.300, proibiu o trabalho de menores de 12 anos nas fábricas em geral e de menores de 18 anos nas fábricas de tabaco (Brasil, 1923).

Em 1927, com o Código de Menores, a instrução escolar primária passou a ser condição para autorização do trabalho de menores com idade entre 12 e 14 anos. Entretanto, havia exceção quando a autoridade competente julgasse que o trabalho do adolescente fosse essencial para a sua subsistência e de sua família. Nesse caso, a condição seria que recebessem "instrucção escolar, que lhes seja possivel" (Brasil, 1927, Art. 102). Da mesma forma, para a condição de "aprendizado" era proibido o trabalho de menores de 11 anos "nas usinas, manufacturas, estaleiros, minas ou qualquer trabalho subterrâneo, pedreiras, officinas e suas dependências" (Brasil, 1927, Art. 103), exceto quando os pais fossem também empregados. Os aprendizes, menores de 12 anos que comprovassem "estudos primários, pelo menos do curso elementar" (Brasil, 1927, Art. 103 § 3º) poderiam ser contratados. Dessa forma, observa-se que eram reservadas as piores condições de instrução escolar e de trabalho para as famílias empobrecidas.

Em 1932, o Decreto Federal nº 22.042, proibia trabalho na indústria para menores de 14 anos, mas permitia o trabalho das crianças com idade entre 12 e 14 anos, desde que trabalhassem com sua família ou para os que trabalhassem nos "estabelecimentos de ensino profissional ou de caracter beneficente, submetidos à fiscalização oficial" (Brasil, 1932, Art. 3º b). Ainda estabelecia que o trabalho para crianças com idade entre 14 a 18

anos era permitido somente mediante apresentação de documento de identidade, autorização de responsável legal, atestado médico de aptidão física e mental e de vacinação e "prova de saber ler, escrever e contar" (Brasil, 1932, Art. 2º d), com equiparação de horário de trabalho do adulto, de 8 horas diárias.

Em 1934, a Constituição Federal proibiu o trabalho de crianças menores de 14 anos, o trabalho noturno a menores de 16 anos e, em "indústrias insalubres" (Brasil, 1934, Art. 121 § 1º d), aos menores de 18 anos. Manteve a equiparação de horário com o trabalho do adulto e acrescentou - para todos - direitos trabalhistas como descanso semanal, férias anuais remuneradas, indenização ao trabalhador dispensado sem justa causa, entre outros. Acrescentou que para "o effeito deste artigo, não ha distincção entre o trabalho manual e o trabalho intellectual ou technico, nem entre os profissionaes respectivos" (Brasil, 1934, Art. 121 § 2º), o que evidencia reivindicações da classe trabalhadora da época.

Em 1937, não ocorreu modificação na legislação sobre o trabalho infantil que seguia equiparado ao trabalho adulto. Entretanto, através da Constituição Federal ocorreu uma estratégica organização que regulamentou a dualidade estrutural ao estabelecer "ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas" (Brasil, 1937, Art. 129) e a responsabilização das indústrias e dos sindicatos econômicos pela criação de "escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados" (Brasil, 1937, Art 129), mediante a concessão de "auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público" (Brasil, 1937, Art 129). Nos anos seguintes, foram promulgados os decretos-lei Leis Orgânicas da Educação Nacional e Leis Orgânicas do Ensino Profissional.

Em 1943 foi promulgada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), através do Decreto nº 5452/43 (Brasil, 1943) e nela foi criada uma seção específica - SEÇÃO IV - que tratava dos deveres legais de aprendizes e de empregadores da Aprendizagem. As indústrias ficavam obrigadas "a empregar, e matricular nos cursos mantidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)" (Brasil, 1943, Art 429), no mínimo 5% dos operários de cujos ofícios demandassem formação profissional, entre outras obrigações. Ficavam também obrigadas a "conceder [aos aprendizes] o tempo que for necessário para a freqüência as aulas" (Brasil, 1943, Art. 559). Caso o estabelecimento ficasse distante de escola e ocupasse permanentemente mais de 30 menores de idade analfabetos, ficaria obrigado a manter local apropriado para o ensino do primário. Constata-se que esta foi a origem da "Aprendizagem" como condição de trabalho, vinculada à matrícula em cursos de formação e à frequência escolar.

Em 1946 ocorreu a publicação do Decreto Lei nº 8622/46, que tratava especificamente da "aprendizagem dos comerciários, estabelece **e deveres** dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem" (grifo da autora, Brasil, 1946, Título). Os estabelecimentos comerciais com mais de 9 empregados, no limite de 10% do quadro de funcionários, ficavam obrigados a empregar e matricular nas escolas de aprendizagem do Senac. Os estabelecimentos comerciais com mais de 9 empregados, no limite de 10% do quadro de funcionários, ficavam obrigados a empregar e matricular nas escolas de aprendizagem do Senac. Os estabelecimentos que contratassem "estudantes menores de curso comercial de formação, para o exercício de prática ou função adequada, em horário igualmente reduzido" (Brasil, 1946, Art. 1º § 2 º) ficavam isentos dessa obrigação.

A Constituição Federal de 1967, sob o regime militar, reduziu a idade mínima para o trabalho de 14 para 12 anos, o que foi modificado apenas após a redemocratização do país, com a CF 1988 quando proibiu-se "o trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos" (Brasil, 1988, Art. 7, XXXIII).

A CF de 1988 representou um marco importante ao introduzir a concepção de proteção integral à criança e ao adolescente em seu artigo 227, que ficou regulamentado com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 (Lima; Veronese, 2012). Em tal Estatuto ficou estabelecido que aprendizagem é

> a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor [e] trabalho educativo [é] a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo (Brasil, 1990).

A partir desta reformulação da legislação relativa à criança e ao adolescente, em 2000, a Lei nº 10.097/2000 altera dispositivos na CLT de 1943 (Brasil, 1943) e estabelece a Lei de Aprendizagem Profissional, a partir da qual os estabelecimentos de qualquer natureza ficavam obrigados a contratar de 5% a 15% do seu quadro de pessoal "cujas funções demandem formação profissional", ampliando a obrigatoriedade de contratação que anteriormente estava restrita às indústrias e estabelecimentos comerciais. Quanto às instituições formadoras, também ampliou-se para "Escolas Técnicas de Educação [e] entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente" (Brasil, 2000, Art. 430, I e II). Em 2005, a Lei de Aprendizagem Profissional, foi regulamentada pelo Decreto 5.598/05, que acrescentou que para a pessoa com deficiência contratada como jovem aprendiz, não há limite de idade. Também que incluiu a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego editar, ouvindo o Ministério da Educação, normas para avaliação da competência das entidades sem fins lucrativos que poderiam ofertar a Aprendizagem Profissional (Brasil, 2005, Art. 8 § 2º).

Em 2018 o Decreto nº 9579/18 abordava diversos temas relacionados à criança e ao adolescente e, entre eles, alterava dispositivos da Lei de Aprendizagem. No capítulo que tratava do direito à profissionalização, incluiu seção sobre o direito de crianças e adolescentes participarem de atividades voluntárias, o que é contrário à concepção de proteção integral, uma vez que contribui para a precarização do trabalho de crianças e adolescentes. Estendeu o limite de trabalho para 8 horas para os que concluíram o ensino fundamental. Referente ao contrato de aprendizagem estendeu o prazo máximo de 2 para 4 anos, "na hipótese de continuidade de itinerários formativos" e que nesse caso, essa continuidade de itinerários formativos poderia ocorrer pelo reconhecimento de alguns cursos, entre eles o de formação técnica e profissional de ensino médio (Brasil, 2018). Essa alteração referente ao trabalho de crianças e adolescentes coincidiu com a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no mesmo ano (Brasil, 2018), a qual fragmentou o ensino médio entre itinerários formativos e intensificou de forma exponencial a sua diferenciação (Machado, 2023).

Tal Decreto foi revogado e substituído pelo Decreto 11.061/22 que reforçou como pressuposto para o contrato de Aprendizagem Profissional (Programa Jovem Aprendiz):

> I - a anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social;
>
> II - a matrícula e a frequência do aprendiz à escola, na hipótese de este não ter concluído o ensino médio; e
>
> II - a inscrição em programa de aprendizagem profissional desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica (Brasil, 2022, Art. 46).

Entretanto, este mesmo Decreto 11.061/22, possibilitou o trabalho insalubre e perigoso a menores de 18 anos, entre outras alterações. Observa-se que este Decreto representou um retrocesso com relação à proteção integral da criança, do adolescente e do jovem, embora tenha voltado a vincular a contratação à comprovação da matrícula e à frequência escolar.

Em 2023, este decreto foi revogado pelo Decreto 11.479/23 que voltou aos parâmetros de proteção integral, estabelecendo, entre outros itens, a idade limite de 24 anos, exceto para pessoa com deficiência (quando não há limite). Também voltou a estabelecer o prazo máximo de 2 anos para o contrato, assim como voltou a considerar, para cálculo da porcentagem do número de aprendizes a serem contratados, "todas as funções que demandem formação profissional, independentemente de serem proibidas para menores de dezoito anos" (Brasil, 2023, Art. 52).

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com este estudo, procurou-se compreender o processo histórico do trabalho infantil e a evolução da legislação protetiva de crianças e adolescentes no Brasil, buscando identificar aproximações e distanciamentos entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Aprendizagem Profissional (Programa Jovem Aprendiz) desde sua origem.

O trabalho infantil esteve presente no país desde a escravidão. Durante este período a assistência às crianças ocorria no sentido de catequizar crianças indígenas e abrigar crianças abandonadas (Rizzini; Pilotti, 2011; Rizzini, 2008). Após a instalação da República, em 1889, ao mesmo tempo em que se substituía o trabalho escravo pelo assalariado, foi criada a concepção menorista que justificou "forte controle social exercido para as crianças e adolescentes pobres no Brasil" (Lima; Veronese, 2012, p. 17). Essa estrutura serviu para manter o "dualismo de classes sociais" (Ciavatta, 2005 p. 4) que se refletiu na dualidade da educação e precarização das condições de trabalho.

Pesquisar a Educação Profissional e Tecnológica e a Lei da Aprendizagem requer compreender como os direitos ao trabalho, mas também a luta pelo direito à infância, às crianças e aos jovens e como ele foi construído no país. Compreender este processo nos traz elementos para pensar uma formação profissional que busque a ampliação dos direitos dos cidadãos e que busque superar as desigualdades.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, 1934.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 Ago. 2025.

[2] BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 15 Ago. 2025.

[3] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 de Jul. 2025.

[4] BRASIL. **Decreto nº. 2.040 de 28 de Setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Brasil, 1871. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-2040-28-setembro-1871-538828-publicacaooriginal-35591-pl.html. Acesso em 26 de julho de 2025.

[5] BRASIL. **Decreto nº. 1.313, de 1891**. Estabelece providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da Capital Federal. Brasil, 1891. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 10 de Jul. 2025.

[6] BRASIL. **Decreto nº 16.300, de 31 de Dezembro de 1923.** Aprova o regulamento do Departamento Nacional de Saúde Pública. Brasil, 1923. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16300.htm. Acesso em: 25 de Ago. 2025.

[7] BRASIL. **Decreto nº. 17.934-A, de 12 de Outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Brasil, 1927. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 19 Jul. 2025.

[8] BRASIL. **Decreto Federal nº 22.042 de 3 de Novembro de 1932**. Estabelece as condições do trabalho dos menores na indústria. Brasil, 1932. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22042-3-novembro-1932-499365-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 18 Jul. 2025.

[9] BRASIL. **Decreto Federal nº 5.452 de 1 de Maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasil, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 19 Jul. 2025.

[10] BRASIL. **Decreto Federal nº 8.622 de 10 de Janeiro de 1946**. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Brasil, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov. Acesso em: 10 Jul. 2025.

[11] BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasil, 1990. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 Jul. 2025.

[12] BRASIL. **Lei nº 10.097 de 19 de Dezembro de 2000.** Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Brasil, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm. Acesso em: 14 Mar. 2025.

[13] BRASIL. **Decreto nº 5.598 de 1º de Dezembro de 2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências.Brasil, 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5598-1-dezembro-2005-539401-publicacaooriginal-37932-pe.html. Acesso em: 24 Jul. 2025.

[14] BRASIL. **Decreto nº 9.579 de 22 de Novembro de 2018**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências. Brasil, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9579.htm. Acesso em: 24 Jul. 2025.

[15] BRASIL. **Decreto nº 11.061 de 4 de Maio de 2022**. Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, e o Decreto nº 10.905, de 20 de dezembro de 2021, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. Brasil, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11061.htm. Acesso em: 20 Jul. 2025.

[16] BRASIL. **Decreto nº 11.479 de 6 de Abril de 2023**. Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional. Brasil, 2023. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11479-6-abril-2023-794033-publicacaooriginal-167543-pe.html. Acesso em 20 Jul. 2025

[17] CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, *[S. I.]*, v. 3, n.3, 2005. DOI: 10.22409/tn.3i3.p6122 . Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122. Acesso em: 06 Set. 2025

[18] DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

[19] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

[20] LIMA, Fernanda da Silva. VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente**: a necessária efetivação dos direitos fundamentais. Florianópolis : Fundação Boiteux, 2012. 243p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99635. Acesso em 14 Jul. 2024.

[21] MACHADO, Lucília Regina de Souza. A atualidade do pensamento pedagógico de Gramsci e a presente contrarreforma do ensino médio. In: CAMBRAIA; Adão Caron; ANDRIGUETTO, Marcos José; CHAVES, Taniamara (orgs). **Educação Profissional e Tecnológica no contexto da contrarreforma**: concepções, experiências e dinâmicas investigativas. Curitiba: CRV, 2023.

[22] MOTTA-ROTH, Désirée.; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de ensino. n. 20, 167 p.

[23] MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e Perspectivas de integração.** Holos, Ano 23, Vol. 2 - 2007. Disponível em https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110. Acesso em: 25 Abr. 2024 .

[24] RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

[25] RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 02

O IFRS - *Campus* Farroupilha é teu: comunicação pública, educomunicação e gestão de marca para fortalecer vínculos com a comunidade

Andréia Modrzejewski Zucolotto[1], Sandro González Lazari[2]

1. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa papel estratégico no desenvolvimento científico, tecnológico e social do país, especialmente pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão assegurada à Rede Federal (Brasil, 2008). No IFRS - *Campus* Farroupilha, o desafio que mobiliza este texto é específico: qualificar a mediação entre *campus* e comunidade externa para que o conhecimento produzido circule socialmente, seja apropriado pelos diferentes públicos e retroalimente a missão institucional. No cotidiano comunicacional, observam-se lacunas de mediação, linguagem e participação cidadã e o subaproveitamento de eventos institucionais como dispositivos de encontro, escuta e devolutiva pública.

Diante desse problema, apresenta-se uma revisão de literatura circunscrita a três conceitos que estruturam o referencial do estudo: Comunicação Pública e estratégias de engajamento, Educomunicação como ferramenta estratégica e Gestão de Marca em instituições de ensino. Em síntese, Comunicação Pública orienta a ação pelo interesse público e pela transparência, deslocando o foco da promoção para circuitos de escuta e participação informada (Duarte, 2009; Kunsch, 2011); a Educomunicação propõe ecossistemas comunicativos com autoria e diálogo, convertendo ações e eventos em oportunidades pedagógicas (Soares, 2014; Kaplún, 1998); e a Gestão de Marca organiza a coerência simbólica entre missão, narrativas e experiências nos pontos de contato, reforçando atributos públicos como inclusão, qualidade formativa e compromisso com o território (Aaker, 1996; Keller, 2013).

O objetivo deste texto é, portanto, discutir esses três conceitos, delimitando o arcabouço teórico que fundamenta a leitura de interações comunicacionais e de eventos como espaços de mediação no IFRS - *Campus* Farroupilha. Não se trata de apresentar o conjunto da pesquisa em desenvolvimento nem seus procedimentos empíricos, mas de sustentar escolhas analíticas e orientar práticas comunicacionais coerentes com a natureza pública da instituição e com a qualificação da relação entre ciência, educação e sociedade (Brasil, 2008; Duarte, 2009; Soares, 2014; Keller, 2013).

[1] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora titular da área de Educação em Química e do ProfEPT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4889-5945. E-mail: andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br.

[2] Mestrando do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Farroupilha. Farroupilha, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0575-2467. E-mail: sandro.lazari@farroupilha.ifrs.edu.br.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

A construção do referencial teórico segue a orientação de que a revisão de literatura é um lugar de mediação crítica entre estudos, no qual situamos o trabalho, articulamos autores e delimitamos foco (Motta-Roth; Hendges, 2010). Com esse norte, adotei dois critérios de pertinência: (i) aderência direta ao problema de mediação *campus*-comunidade e (ii) potencial de operacionalização no Produto Educacional (PE). O escopo deste texto é, portanto, uma revisão da literatura centrada em três conceitos que estruturam o argumento: Comunicação Pública e estratégias de engajamento, Educomunicação como ferramenta estratégica e Gestão de marca em instituições de ensino. Não se trata de descrever o trabalho empírico nem a totalidade dos objetivos da pesquisa, mas de circunscrever o arcabouço conceitual que sustenta o estudo.

O percurso metodológico combinou mapeamento bibliográfico exploratório e análise qualitativa orientada pelo problema. As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos Capes, SciELO, *Google Scholar* e acervos institucionais, com descritores alinhados aos núcleos do recorte: "comunicação pública" (engajamento, participação, transparência), "eventos públicos" (mediação, experiência do público), "educomunicação" (ecossistemas comunicativos, mediação), "gestão de marca" (instituições de ensino, setor público) e "visibilidade institucional" (território, comunidade). Foram priorizadas obras clássicas e produção recente (últimos 15 anos), em português, espanhol e inglês, com interface explícita com organizações públicas/educacionais, além de normativas e diretrizes da Rede Federal. Foram excluídos materiais estritamente mercadológicos sem interface pública, estudos de caso sem aporte transferível e textos sem revisão ou de baixa qualidade editorial. Todas as decisões foram registradas em planilha com justificativa, conceitos-chave e implicações para o desenho teórico, garantindo rastreabilidade.

A organização do material seguiu análise temática (Braun; Clarke, 2006), iniciando por codificação aberta dos achados (princípios, categorias, dispositivos), avançando para agrupamentos provisórios — "interesse público e transparência", "ecossistemas comunicativos e mediação por eventos", "identidade, coerência simbólica e visibilidade territorial" — e refinamento por saturação conceitual, preservando categorias com maior capacidade explicativa e aplicabilidade ao contexto da EPT. Em paralelo, triangulou-se com documentos institucionais (políticas de comunicação, diretrizes de extensão) para verificar aderência normativa e transferibilidade. Do ponto de vista retórico (Motta-Roth; Hendges, 2010), procurou-se situar o campo, fazer os textos dialogarem e delimitar o escopo. A decisão final pelos três eixos resultou da convergência de quatro parâmetros: aderência pública/normativa, intencionalidade formativa e mediação, coerência identitária entre missão e experiências, e convertibilidade em orientação prática para o PE. Esses eixos estruturam as seções seguintes, dedicadas aos diálogos com a literatura.

3. COMUNICAÇÃO PÚBLICA E ESTRATÉGIAS DE ENGAJAMENTO

No campo da Educação Profissional e Tecnológica, a comunicação pública é peça estratégica para qualificar o vínculo entre instituições e sociedade. Diferente da comunicação de cunho mercadológico, ela se orienta pelo interesse público, pela transparência e pela utilidade social da informação, deslocando o foco da autopromoção para a mediação entre sujeitos e a construção coletiva de sentidos institucionais (Brandão, 2006). Em termos práticos, isso implica organizar canais, pautas e rotinas com atenção à escuta e à participação, e não apenas à difusão unilateral de conteúdos,

perspectiva alinhada ao debate brasileiro recente sobre visibilidade e interesse público na comunicação organizacional.

À luz da leitura clássica de Zémor (1995, *apud* Mainieri; Ribeiro, 2013), a comunicação pública deve cumprir cinco funções indissociáveis: informar o cidadão, promover/viabilizar serviços públicos, desenvolver visibilidade institucional, permitir o debate público e fomentar o reconhecimento recíproco entre Estado e sociedade. Nos Institutos Federais, tais funções ganham força pelo caráter público e territorial de suas ações; quando faltam escutas sistematizadas e planos integrados, a visibilidade e o alcance social das práticas educativas ficam comprometidos, como indica a experiência do IFRS analisada por Veber (2023).

Nesse cenário, a articulação com a educomunicação é decisiva. A proposta de ecossistemas comunicativos, tal como discutida por Soares (2014), recoloca estudantes, servidores e comunidade como coprodutores do processo comunicacional e pede ambientes participativos, com transparência, escuta ativa e horizontalidade nas relações. Em instituições públicas de ensino, isso significa tratar eventos e demais pontos de contato como espaços de encontro e mediação cultural, capazes de aproximar a produção acadêmica dos repertórios do território.

Também é útil reposicionar o *marketing* educacional em chave pública. Em vez de captação e visibilidade mercadológica, trata-se de afirmar identidade e valor público de maneira ética e centrada nas necessidades dos públicos (Kotler; Fox, 1994). Nessa direção, pesquisas recentes sobre marca pública mostram que as percepções dos usuários se organizam em torno de atributos valorativos próprios do serviço público e que transparência funciona como ativo intangível central para reputação e confiança - base sobre a qual se sustenta uma gestão de marca institucional coerente e duradoura.

Ademais, é preciso situar esse debate na história da EPT no Brasil. Como lembram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a área convive com o duplo desafio de responder ao mundo do trabalho e sustentar uma formação integral e emancipatória. É exatamente nessa mediação que a comunicação pública se torna chave: tornar visível o conhecimento produzido, valorizar extensão e pesquisa e promover pertencimento institucional dependem de práticas comunicativas comprometidas com a democratização da informação, a escuta e a justiça social.

4. EDUCOMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA ESTRATÉGICA

Dando sequência, a educomunicação aprofunda o foco na mediação e no protagonismo dos sujeitos, conectando-se diretamente à pergunta norteadora ao oferecer caminhos para engajar públicos e dar visibilidade com sentido formativo.

A Educomunicação, enquanto campo interdisciplinar emergente, constitui-se como um conjunto de práticas, saberes e estratégias orientadas à criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos voltados ao exercício da cidadania, à ampliação dos direitos comunicacionais e à democratização dos processos educativos. Mais do que a simples utilização de meios de comunicação na escola, a Educomunicação propõe uma reconfiguração epistemológica e política da relação entre comunicação e educação, rompendo com o paradigma da transmissão vertical de conteúdos e instaurando novas possibilidades de interação horizontal, dialógica e emancipadora.

O conceito de Educomunicação, tal como sistematizado por Ismar de Oliveira Soares (2014), remete à articulação entre os campos da comunicação e da educação, promovendo uma práxis pedagógica centrada no protagonismo dos sujeitos, na mediação dos saberes e na construção colaborativa do conhecimento. Ao tratar a comunicação como um direito fundamental e como dimensão constitutiva do processo educativo, a Educomunicação se aproxima das concepções freireanas, especialmente na medida em que assume o diálogo como fundamento ontológico e metodológico da educação: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 78).

Nesse sentido, a Educomunicação pode ser entendida como um campo teórico-prático que visa transformar os ambientes educativos em espaços comunicativos democráticos, marcados pela escuta ativa, pela polifonia de vozes e pela valorização das expressões culturais e sociais dos diferentes atores envolvidos no processo formativo. Segundo Kaplún (1998), uma comunicação verdadeiramente educativa deve ser dialógica, crítica e libertadora, centrada na construção coletiva de sentidos, e não na imposição unilateral de conteúdos prontos. Ao defender uma pedagogia da comunicação, Kaplún propõe um modelo educativo em que os sujeitos não apenas recebem informações, mas produzem, reinterpretam e transformam conhecimentos de maneira autônoma.

A perspectiva educomunicativa também é profundamente influenciada pelas contribuições de Jesús Martín-Barbero (2009), que desloca o foco da comunicação dos meios para as mediações. Nesse contexto, compreender os processos comunicacionais no interior das instituições educativas exige considerar as dinâmicas socioculturais, os saberes cotidianos e as formas de apropriação tecnológica dos sujeitos. A Educomunicação, assim, assume o desafio de operar nas brechas entre culturas, linguagens e territórios simbólicos, configurando-se como ferramenta de integração, pertencimento e reconhecimento mútuo.

No âmbito da EPT, a adoção da Educomunicação como estratégia institucional torna-se particularmente relevante. Os Institutos Federais, ao articularem ensino, pesquisa e extensão, configuram-se como espaços privilegiados para o desenvolvimento de ações educomunicativas que promovam o diálogo com os territórios, a circulação de saberes e a construção de vínculos mais orgânicos com a comunidade. Nesse contexto, as práticas educomunicativas devem ser concebidas não como iniciativas pontuais, mas como dispositivos estruturantes das políticas institucionais de comunicação, ensino e participação social.

A produção de conteúdos midiáticos colaborativos (como jornais escolares, rádios web, podcasts, vídeos, blogs e publicações em redes sociais) constitui apenas uma dimensão da Educomunicação. Mais do que ferramentas, esses meios devem ser compreendidos como territórios de enunciação coletiva, nos quais os estudantes, docentes, servidores técnico-administrativos e membros da comunidade externa possam exercer sua agência comunicativa, contribuindo para a construção de uma identidade institucional plural e inclusiva (Fantin; Girardello, 2008). Além disso, tais ações configuram-se como oportunidades formativas para o desenvolvimento de competências linguísticas, tecnológicas, críticas e criativas, fundamentais no século XXI.

No campo da gestão institucional, a Educomunicação propõe uma abordagem transversal que impacta diretamente a cultura organizacional. Peruzzo (2006) destaca que a comunicação participativa e comunitária é fundamental para o fortalecimento da democracia institucional, pois promove a corresponsabilidade dos sujeitos nos processos

decisórios e amplia os espaços de deliberação pública. Dessa forma, ao incorporar os princípios educomunicativos em suas práticas cotidianas, os Institutos Federais não apenas qualificam sua comunicação institucional, mas também reafirmam seu compromisso com a formação integral e cidadã de seus estudantes.

5. GESTÃO DE MARCA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Por fim, a gestão de marca integra, no plano simbólico e experiencial, os compromissos discutidos nos eixos anteriores, vinculando identidade, coerência e legitimidade pública. Em instituições públicas de ensino, especialmente na EPT, a marca não pode ser lida pelos cânones do *marketing* empresarial; precisa enraizar-se nos princípios da comunicação pública, da democracia institucional e da função social da educação, como expressão de valores e compromissos de interesse coletivo.

Nesse contexto, a contribuição de Aaker (1996) segue útil como base para pensar identidade, associações e reconhecimento, mas requer reinterpretação no setor público: menos diferenciação competitiva, mais ética, diálogo e emancipação. O que está em jogo é a consistência entre o que a instituição declara e o que entrega nos seus pontos de contato - serviços, informação, acolhimento, transparência - compondo percepções socialmente desejáveis sobre sua presença no território.

A marca institucional, portanto, é um processo contínuo de construção discursiva e performativa: não se esgota em logotipos ou *slogans*, mas se materializa nas práticas pedagógicas, nos projetos de extensão, na comunicação cotidiana e nos modos de relação com os públicos. É nesse entre-lugar - entre discurso e prática, entre identidade projetada e imagem percebida - que a marca ganha (ou perde) densidade pública.

Keller (2013) ajuda a nomear esse efeito ao tratar do *brand equity*: no universo público, o "valor de marca" se ancora na legitimidade social e na coerência entre missão e ação; quando há desalinhamento (*brand misalignment*), abala-se a confiança e fragiliza-se a capacidade de engajar. Daí o papel central da comunicação institucional, como argumenta Motta (2001): ética, diálogo e construção de sentido compartilhado devem integrar a estratégia de gestão. No âmbito do IFRS, diretrizes como a Política de Comunicação (2016) e a perspectiva educomunicativa (Soares, 2014) reforçam a construção coletiva da identidade, com participação e democratização da informação.

Além disso, a gestão de marca se alimenta de narrativas identitárias que reflitam complexidade, diversidade e impacto social. Valorizar singularidades locais, evidenciar resultados de ensino, pesquisa e extensão e abrir espaço para vozes plurais fortalece pertencimento e reconhecimento mútuo. Em termos formativos, a pedagogia da comunicação (Kaplún, 1998) enfatiza o empoderamento discursivo dos sujeitos - condição para uma marca institucional verdadeiramente democrática.

Por fim, considerando a missão dos Institutos Federais - justiça social e desenvolvimento regional -, a marca precisa espelhar compromisso com o território e acompanhar transformações culturais. Ao compreender o currículo como artefato cultural em rápida mudança e produtor de subjetividades, Veiga-Neto (2003) aponta o desafio de a escola (e suas instituições) reconfigurar práticas e narrativas como espaço de produção de sentidos, horizonte que dialoga diretamente com a gestão de marca pública orientada por interesse público e participação.

6. IMPLICAÇÕES E PRÓXIMOS PASSOS

Este texto nasce de um problema concreto de mediação *campus*-comunidade e, justamente por isso, exigiu a conceituação aqui discutida: sistematizar, por meio de revisão de literatura, os aportes de comunicação pública, educomunicação e gestão de marca para orientar escolhas analíticas e operacionais do estudo. A partir deste enquadramento, os resultados apontam que qualificar dispositivos de escuta, imprimir intencionalidade formativa às ações comunicacionais e assegurar coerência simbólica nos pontos de contato são condições necessárias para converter presença informativa em pertencimento e participação qualificada.

Como desdobramento aplicado, propõe-se um Guia prático para organização de eventos comunicacionais em instituições públicas de ensino. O material (em elaboração) será estruturado de modo integrado: parte de princípios voltados ao interesse público, à transparência e à participação (comunicação pública), avança para processos de planejamento centrados nos públicos - definição de objetivos, identificação de públicos e mensagens-chave, curadoria editorial, desenho de experiências, acessibilidade e linguagem cidadã - e se traduz em instrumentos operacionais (matrizes de planejamento e risco, *checklists* por fase, *templates* de *briefing*, roteiros de mediação e peças editoriais), além de rubricas e indicadores para avaliação qualitativa e quantitativa do engajamento. A concepção privilegia a replicabilidade e a aderência às normativas institucionais, preservando margem para adaptações locais.

A avaliação do guia ocorrerá no ecossistema do *campus*, tratando eventos institucionais como campo de teste. Ela combinará questionários de experiência do público, entrevistas com servidores mediadores, análise documental e observação das interações, permitindo ciclos iterativos de melhoria. Cada aplicação deverá gerar evidências para ajuste fino de princípios, processos e instrumentos, registrando lições aprendidas e boas práticas.

Em perspectiva, e em diálogo com os dados da pesquisa em desenvolvimento, espera-se que os três conceitos aqui discutidos se desdobrem em evidências e orientações aplicáveis ao redesenho de rotinas comunicacionais e de eventos, com potencial de replicação em contextos correlatos da Rede Federal. A expectativa é ampliar o engajamento da comunidade com base em participação informada e canais de escuta ativa; qualificar a visibilidade de ensino, pesquisa e extensão por meio de linguagem acessível e relevância territorial; e fortalecer vínculos e associações identitárias coerentes com a missão pública (acessibilidade, inclusão, ciência cidadã, qualidade formativa).

Em horizonte ampliado, propõe-se acompanhar indicadores de engajamento e pertencimento, pretende-se articular o produto a programas de formação continuada (mediação, linguagem cidadã, acessibilidade comunicacional), consolidar um repositório institucional de casos e evidências e explorar conexões com comunicação pública da ciência e políticas de dados para gestão de relacionamento com públicos estratégicos.

REFERÊNCIAS

[1] AAKER, David Allen. **Building strong brands.** New York: Free Press, 1996.

[2] BRANDÃO, Elizabeth Pazito. **Comunicação pública:** alcances e limites do conceito. Estudos de Jornalismo e Relações Públicas, São Paulo, v. 8, p. 51–62, 2006.

[3] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.

[4] BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

[5] DUARTE, Jorge; MONTEIRO, Gisela (org.). **Comunicação pública:** Estado, governo, mercado e interesse público**.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

[6] FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka. **Educação, comunicação e tecnologias:** interfaces. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

[7] FLICK, Uwe. **An introduction to qualitative research.** 5th ed. London: SAGE, 2013.

[8] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

[9] FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

[10] IFRS – Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Política de Comunicação do IFRS.** Porto Alegre: IFRS, 2016.

[11] KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación.** Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

[12] KELLER, Kevin Lane. **Strategic brand management:** building, measuring, and managing brand equity. 4th ed. Harlow: Pearson, 2013.

[13] KOTLER, Philip; FOX, Karen. **Marketing estratégico para instituições educacionais.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

[14] KUNSCH, Margarida Maria Krohling (org.). **Comunicação pública, sociedade e cidadania.** São Paulo: Difusão Editora, 2011.

[15] MAINIERI, Tiago; RIBEIRO, Eva Márcia Arantes Ostrosky. Comunicação pública e mídias sociais: possibilidades e limitações. **Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura**. Curitiba, n. 6, p. 1–13, jul./dez. 2013. DOI: 10.5380/am.v1i6.34345. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/34345. Acesso em: 28 jul. 2022.

[16] MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

[17] MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação organizacional:** a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

[18] MOTTA-ROTH, Désirée.; HENDGES; Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Série Estratégias de ensino. n. 20.

[19] PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos sociais e nas organizações populares.** Petrópolis: Vozes, 2006.

[20] SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. **Revista Comunicação & Educação**. ano XIX. n. 2. jul-dez. São Paulo: NCE/USP, 2014. p. 15-26.Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037. Acesso em: 28 jul. 2022.

[21] VEBER, Augusto Basso. **A comunicação organizacional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**: um estudo com discentes do ensino médio integrado do Campus Bento Gonçalves/RS. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/1055. Acesso em: 4 set. 2025.

[22] VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CAPÍTULO

03

Educação física e Formação Integral: reflexões sobre práticas pedagógicas a partir do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Lecimara Scherer Vieira Pereira[1], Aline Grunewald Nichele[2]

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como objetivo preparar os cidadãos para o exercício de profissões, contribuindo para sua inserção no mundo do trabalho e participação na sociedade. Regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, essa modalidade articula educação, trabalho, ciência e tecnologia, promovendo uma formação integrada e alinhada às necessidades contemporâneas.

Nesse cenário, inserem-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições, com estrutura multicampi e oferta pluricurricular, especializam-se em educação profissional e tecnológica, articulando conhecimentos técnicos e tecnológicos a práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento humano.

Dentro dessas iniciativas, destaca-se o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), fundamentado no princípio da formação humana integral. Trata-se de uma concepção que entende o ser humano em sua totalidade, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões indissociáveis, possibilitando um desenvolvimento que vai além da qualificação técnica (Ramos, 2014).

Nesse contexto, a Educação Física, ao superar os enfoques tradicionais, marcados por caráter biologicista, mecanicista, militarista, higiênico e esportivista e por uma pedagogia tecnicista centrada no professor voltada à aptidão física e às habilidades desportivas (Castellani Filho, 1988, p. 108), evidencia seu papel na formação humana integral, alinhando-se aos objetivos mais amplos da EPT.

A relevância deste capítulo está em fortalecer a compreensão da Educação Física como componente formativo na Educação Profissional e Tecnológica, superando perspectivas reducionistas centradas apenas na prática esportiva. Além disso, diante das demandas de uma formação integral que abranja dimensões cognitivas, sociais, culturais e corporais, é importante analisar como práticas pedagógicas críticas e integradoras contribuem para o desenvolvimento humano e a construção de sujeitos autônomos e socialmente participativos.

O presente estudo tem como objetivo investigar o papel da Educação Física na formação humana integral, evidenciando práticas e abordagens que fortalecem seu caráter pedagógico e social. Para isso, o capítulo analisa dissertações do ProfEPT para

[1] Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Professora da Prefeitura Municipal de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9864-7727. E-mail: lecixerer@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora titular do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6177-2037. E-mail: aline.nichele@poa.ifrs.edu.br

identificar práticas, produtos educacionais e abordagens pedagógicas que fortalecem a atuação docente e ampliam o papel da disciplina no processo formativo.

2. METODOLOGIA

Este estudo constituiu-se como pesquisa bibliográfica, baseada em fontes publicadas, permitindo análises críticas e contextualizadas a partir de dados secundários (Gil, 2002). Quanto ao objetivo, configurou-se como investigação descritiva, organizando temas, objetivos, públicos, produtos educacionais e resultados das produções analisadas. Nesse sentido, a pesquisa descritiva possibilita observar e analisar fatos de forma a expor suas especificidades, favorecendo compreensão aprofundada do objeto estudado (Gil, 2002).

Para alcançar o objetivo, foi realizado levantamento no Observatório do ProfEPT, plataforma que compila informações sobre dissertações e pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Utilizou-se o campo "assunto" com o termo educação física, identificando 33 dissertações, das quais apenas 10 contendo em seus títulos as expressões formação humana integral ou omnilateral foram selecionadas. Cada trabalho foi descrito quanto a tema, objetivo, público, produto educacional e resultados, oferecendo visão panorâmica das contribuições acadêmicas sobre a temática.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os estudos disponíveis no Observatório do ProfEPT, destaca-se inicialmente a dissertação “O papel da Educação Física na formação omnilateral: uma contribuição ao debate do ensino médio integrado” de Domingues (2020). A pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação dos estudantes de cursos técnicos com seus corpos, propondo a elaboração de um material informativo que auxilie professores a superar os limites de uma abordagem fragmentada e instrumental, estimulando uma compreensão mais ampla e integrada da Educação Física no contexto escolar. O público-alvo foi composto por 74 alunos dos 1º e 4º anos do curso de Mecatrônica do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), campus Charqueadas.

Como produto educacional, foi desenvolvido um E-Book informativo que apresenta o conceito de educação omnilateral, articulando teoria e prática da Educação Física escolar. O material oferece subsídios para que os docentes valorizem a disciplina e incorporem a omnilateralidade nas práticas pedagógicas.

Os resultados revelaram que os estudantes tinham experiências anteriores centradas em práticas esportivas técnicas, sem reflexão social ou histórica. Após a sequência didática, demonstraram maior compreensão da historicidade e da dimensão cultural do Jogo, reconhecendo a importância de uma abordagem crítica na Educação Física.

Na sequência, merece atenção a dissertação que aborda “O jogo a partir da perspectiva crítico-superadora nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades” de Andrade (2019). Este estudo teve como objetivo geral analisar de que maneira ressignificar os conhecimentos nas aulas de Educação Física, superando a perspectiva mecanicista e promovendo uma formação humana integral por meio do conteúdo “Jogo”. O público-alvo da pesquisa consistiu em 35 alunos do 1º ano do

Curso Técnico Integrado em Agroindústria de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Como produto educacional, foi elaborada e testada uma sequência didática baseada na Perspectiva Crítico-Superadora, promovendo reflexões sobre o Jogo e questões sociais como padrões de beleza e saúde. A proposta favoreceu uma abordagem pedagógica crítica e integrada. A sequência foi aprimorada posteriormente com base nas sugestões dos alunos.

Os resultados revelaram que os estudantes possuíam experiências anteriores marcadas pela perspectiva mecanicista, com aulas centradas em práticas esportivas técnicas e desvinculadas de reflexão social ou histórica. Após a aplicação da sequência didática, os alunos demonstraram maior compreensão da historicidade e da dimensão cultural do Jogo, reconhecendo a importância de uma abordagem crítica na Educação Física.

Outro trabalho relevante é a pesquisa desenvolvida por Gutiérrez (2024), intitulada "A contribuição da disciplina de Educação Física na formação humana integral dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul", que teve como objetivo geral compreender como a disciplina de Educação Física contribui para a formação humana integral no IFSul, a partir das abordagens pedagógicas desenvolvidas nas práticas docentes. O público-alvo foi composto por 13 docentes efetivos da disciplina do campus Pelotas.

Como produto educacional, foi elaborado o Guia Instrucional: Educação Física e Formação Humana Integral, destinado a apoiar professores na construção de práticas pedagógicas mais alinhadas à formação integral dos estudantes.

Os resultados indicaram que, apesar da predominância do esportivismo, os docentes reconhecem a importância de práticas críticas e integradoras, promovendo reflexão sobre cultura corporal, cidadania e contexto social. A abordagem educacional analisada contribui para articular teoria e prática, incentivando o desenvolvimento integral e a criticidade dos estudantes.

Também integra esse conjunto de produções a dissertação intitulada "Percepção da Educação Física na Formação Humana, Integral e Omnilateral de Discentes da Educação Profissional Técnica Federal na Amazônia" de Viana (2021), que teve como objetivo geral verificar a percepção dos discentes da educação profissional técnica federal sobre o papel da Educação Física em sua formação humana integral e omnilateral. O público-alvo foi composto por 89 alunos dos segundos anos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos campi Macapá e Santana do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

Como produto educacional, foram desenvolvidos livros em português e inglês, artigos científicos, um site e o aplicativo EFE-EduFisEPT, destinados a fornecer metodologias que promovam um ensino crítico, integrador e socialmente engajado da Educação Física.

Os resultados revelaram que a maioria dos estudantes reconhece a Educação Física como importante para a formação cidadã e integral, estimulando pensamento crítico, cooperação e valores. Observou-se valorização do lúdico e da dimensão social, embora práticas tecnicistas ainda sejam percebidas de forma parcial.

Destaca-se ainda a investigação realizada por Almeida (2020), intitulada "Educação Física escolar, saúde e qualidade de vida no contexto da formação humana integral", que teve como objetivo geral desenvolver uma cartilha digital sobre saúde e qualidade de vida para professores de Educação Física, a partir de uma ação pedagógica realizada com alunos do curso técnico em recursos pesqueiros do campus Cabedelo do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). O público-alvo foi composto por 30 estudantes do 1º ano do curso técnico em recursos pesqueiros que participaram integralmente da ação pedagógica.

O produto educacional resultou em uma cartilha digital estruturada em eixos temáticos como atividade física e saúde, corpo e mídia, jogos e brincadeiras populares e saúde nas relações sociais. O material visa fornecer subsídios aos professores para práticas pedagógicas críticas e contextualizadas.

Os resultados apontaram mudanças significativas na percepção de saúde dos alunos e no reconhecimento dos benefícios físicos, sociais e emocionais da atividade física, evidenciando impacto positivo da ação pedagógica. Observou-se também reflexão sobre padrões corporais e atitudes inclusivas, ampliando a compreensão da função da Educação Física na formação integral.

Em continuidade, destaca-se a dissertação "Educação Física no Ensino Médio Integrado: percepção do estudante acerca de sua formação integral" de Freitas (2024), que teve como objetivo geral analisar a contribuição da Educação Física no processo de formação integral dos estudantes do curso técnico em comércio integrado ao ensino médio no IFRR, Campus Boa Vista Zona Oeste, a partir da percepção dos alunos da 3ª série. O público-alvo consistiu em aproximadamente 30 estudantes do 3º ano e dois professores de Educação Física que acompanhavam a turma desde o ingresso.

O produto educacional desenvolvido foi um Guia de Orientação sobre a contribuição da Educação Física na formação integral, reunindo relatos de estudantes e professores sobre o valor das aulas. O material oferece recurso para apoiar o planejamento docente, promovendo cidadania, criticidade e autonomia.

Os resultados indicaram que os professores utilizavam estratégias pedagógicas diversas, destacando a abordagem crítico-superadora, que supera o modelo tecnicista e esportivo. Os estudantes reconheceram a disciplina como relevante para trabalho em equipe, ética, criticidade e preparação profissional, embora apontassem limitações de infraestrutura e articulação teoria-prática.

Dando continuidade ao levantamento, evidencia-se a pesquisa de Tomaz (2024), "A Dança nas Aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado e seu Papel na Formação Integral dos Estudantes do IFAC, Campus Rio Branco", teve como objetivo geral analisar o ensino da dança nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado com foco em sua contribuição para a formação integral dos estudantes. O público-alvo incluiu estudantes dos cursos técnicos integrados, com destaque para 19 alunos do 2º ano do curso Técnico em Redes de Computadores.

Como produto educacional, foi desenvolvida uma sequência didática que integra a dança às aulas de Educação Física, construída coletivamente com os estudantes e aplicada em 18 encontros. Essa sequência visa apoiar o planejamento docente, ampliando as experiências corporais e culturais dos alunos.

Os resultados indicaram que, embora a dança nem sempre seja explorada nas aulas, contribui para criatividade, autonomia, interação social, autoestima e reflexão

crítica dos estudantes. Foi percebida como manifestação artístico-cultural relevante, ampliando repertório de cultura corporal e fortalecendo a formação integral. Metodologias dialógicas, como rodas de conversa e atividades teórico-práticas, intensificaram o ensino reflexivo e participativo.

Outro exemplo significativo é o estudo elaborado por Carrasco (2020), "A Contribuição da Educação Física na Formação Humana Integral: Proposta de Sequência Didática para o Ensino do Voleibol no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional", que teve como objetivo geral analisar de que maneira o ensino do Voleibol contribui para a formação humana integral e omnilateral dos estudantes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado. O público-alvo compreendeu 15 estudantes do 2º ano do curso técnico em Agronegócio do IFTO – Campus Palmas.

Como produto educacional, foi elaborada uma sequência didática baseada na teoria Crítico-Superadora da Educação Física, contemplando dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. As atividades incluíram aulas teóricas e práticas, debates, vídeos, produção de textos e vivências corporais, abordando fundamentos, histórico, relação com a mídia e voleibol como lazer, com foco na formação integral dos estudantes.

Os resultados indicaram que a sequência didática foi eficaz em todas as dimensões analisadas. Houve ampliação conceitual sobre o Voleibol, melhorias atitudinais em cooperação, respeito e organização, e evolução procedimental na execução de fundamentos. Esses avanços evidenciam que a proposta pedagógica promoveu desenvolvimento integral, articulando teoria, prática e atitudes de forma crítica.

A dissertação "Percepção da Imagem Corporal: Contribuições da Educação Física para a Formação Humana Integral de Adolescentes" de Cabral (2020), teve como objetivo geral analisar a percepção da imagem corporal dos estudantes da terceira série do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins, a partir de uma sequência didática voltada ao tema. O público-alvo consistiu em 21 adolescentes com idades entre 16 e 19 anos.

Como produto educacional, foi elaborada a sequência didática "O Corpo em Questão", composta por 12 aulas em seis encontros. As atividades incluíram aulas expositivas dialogadas, práticas corporais, debates, apresentações, rodas de conversa, dinâmicas e seminário artístico. O objetivo foi promover reflexões sobre imagem corporal e seu impacto no bem-estar dos alunos.

Os resultados apontaram redução significativa na insatisfação corporal, principalmente entre as alunas, evidenciando a influência de mídia e família na autoimagem. A sequência didática foi eficaz em estimular percepção crítica do corpo, respeito ao outro e reflexão sobre o uso consciente de mídias. Esses aspectos favoreceram competências socioemocionais importantes para a formação integral.

Por fim, ressalta-se a pesquisa "A Educação Física e a sua Contribuição na Formação Humana Integral: Proposta de Sequência Didática para o Ensino do Atletismo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional" de Silva (2023), que teve como objetivo geral analisar a contribuição da Educação Física na formação humana e profissional dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRR/CBVZO, buscando também estratégias para tornar o aprendizado mais atrativo e prazeroso. O público-alvo incluiu estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFRR/CBVZO.

Como produto educacional, foi elaborada uma sequência didática para o ensino do Atletismo, valorizando a modalidade como esporte-base e movimentos naturais do ser humano. A proposta promoveu interação entre estudantes, inclusão e momentos de ação e reflexão por meio do esporte.

Os resultados indicaram que a sequência didática ampliou a compreensão do Atletismo, articulando conteúdos técnicos com dimensões sociais e culturais. Os alunos reconheceram a importância da Educação Física Escolar para a formação integral e profissional, valorizando prática corporal, ética e diversidade. A sequência fortaleceu habilidades críticas, sociais e cognitivas, evidenciando o potencial formativo de abordagens planejadas e contextualizadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar o papel da Educação Física na formação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a partir da análise de dissertações do ProfEPT. Centrou-se em compreender como a disciplina, tradicionalmente vinculada ao esporte e à prática corporal, se configura como espaço pedagógico, social e cultural para o desenvolvimento humano integral.

Os resultados evidenciaram que a Educação Física, quando planejada criticamente, contribui para a formação de sujeitos autônomos e socialmente participativos. Foram observadas práticas baseadas na Perspectiva Crítico-Superadora, enfoque omnilateral, metodologias ativas e diversificação da cultura corporal. Essas estratégias promoveram aprendizagens significativas, estimulando criticidade, autoestima e compreensão da disciplina além do tecnicismo e esportivismo.

Outro aspecto relevante foi a produção de produtos educacionais, como cartilhas, guias, e-books, aplicativos e sequências didáticas, que funcionaram como recursos de apoio ao trabalho docente. Esses materiais ampliaram o acesso a práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, reforçando a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, conforme os princípios da EPT.

Entretanto, apesar dos avanços, ainda persistem práticas tradicionais centradas em modelos esportivistas e mecanicistas, evidenciando a necessidade de maior investimento em formação docente e políticas institucionais. Ainda assim, conclui-se que a Educação Física tem se consolidado como área estratégica na formação humana integral, superando reducionismos e se firmando-se como espaço de emancipação, criticidade e participação social na EPT.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Larissa Germana Martins de. **Educação física escolar, saúde e qualidade de vida no contexto da formação humana integral.** 2020. 142f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação da Paraíba - IFPB, Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, João Pessoa, 2020. Disponível em: < https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1062>. Acesso em: 08 set. 2025.

[2] ANDRADE, Débora Batista Maciel de. **O jogo a partir da perspectiva crítico-superadora nas aulas de educação física do ensino médio integrado:** desafios e possibilidades. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Olinda, 2019. Disponível

em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7849010>. Acesso em: 07 jan. 2025.

[3] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2025.

[4] CABRAL, Gabriela de Medeiros. **Percepção da imagem corporal: contribuições da educação física para a formação humana integral de adolescentes**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Palmas, 2020. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9741058>. Acesso em: 20 ago. 2025.

[5] CARRASCO, Alex Gomes. **A contribuição da educação física na formação humana integral:** proposta de sequência didática para o ensino do voleibol no ensino médio integrado à educação profissional. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Palmas, 2020. Disponível em: <https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8678511>. Acesso em: 03 abr. 2025.

[6] DOMINGUES, Juliano dos Santos Porto Júnior. **O papel da Educação Física na formação omnilatera**l: uma contribuição ao debate do ensino médio integrado. 2020. 73f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação Sul-rio grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Charqueadas RS, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9262815>. Acesso em: fev. 2025.

[7] CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil a história que não se conta**. São Paulo: PUC, 1988.

[8] FREITAS, Micilene Rodrigues de. **Educação física no ensino médio integrado:** percepção do estudante acerca de sua formação integral. 2024. 85 f. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Boa Vista, 2024. Disponível em: < https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15144312>. Acesso em: 08 set. 2025.

[9] GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

[10] GUTIÉRREZ, Paulo Jassin. **A contribuição da disciplina de educação física na formação humana integral dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul.** 2024. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Charqueadas RS, 2024. Disponível em: < https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15183705 >. Acesso em: 15 fev. 2025.

[11] RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf> Acesso em: 25 abr. 2025.

[12] SILVA, Anna Lúcia Nascimento da. **A educação física e a sua contribuição na formação humana integral:** proposta de sequência didática para o ensino do atletismo no ensino médio integrado à educação profissional. 2023. 59, 35 f. Dissertação (Mestrado) -. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Boa Vista, 2023. Disponível em: <https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13898747>. Acesso em: 02 mai. 2025.

[13] TOMAZ, Valdineia Rodrigues. **A dança nas aulas de educação física no ensino médio integrado e seu papel na formação integral dos estudantes do IFAC campus Rio Branco**. 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Rio Branco, 2024. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=15512054>. Acesso em: 03 abr. 2025.

[14] VIANA, Valderi Nascimento. **Percepção da educação física na formação humana, integral e omnilateral de discentes da educação profissional técnica federal na Amazônia.** 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica Santana, 2021. Disponível em : <https://repositorio.ifap.edu.br/items/36be8f23-7311-4249-9f92-e518afef1f11>. Acesso em: 08 set. 2025.

CAPÍTULO

04

Panorama e desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT)

Adriana Fortes Ribeiro Scuiciato[1], Aline Grunewald Nichele[2]

1. INTRODUÇÃO

A educação é um dos direitos garantidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em seu artigo 26: "Toda pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais". A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) também garante esse direito: "Art. 208. O dever do Estado de prover educação será cumprido mediante a garantia do ensino fundamental gratuito e obrigatório dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando-se também que seja oferecido gratuitamente a todos aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria".

Sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Censo Escolar da Educação Básica do Brasil (Brasil, 2025) revelou que no ano de 2024 houve 2.391.319 matrículas de estudantes na EJA e 58.852 matrículas na educação profissional em cursos técnicos integrados na modalidade EJA. O conjunto de estudantes dessa modalidade é composto, predominantemente, por estudantes com menos de 40 anos, majoritariamente do sexo feminino e quanto à cor/raça declarada são identificados predominantemente como pretos/pardos, mais de 70%. Essa breve descrição demonstra que os estudantes da EJA pertencem aos estratos sociais de baixa renda e sofreram exclusão escolar. Ou seja, repetências consecutivas, seguidas de evasão e ingresso precoce no mundo do trabalho. O retorno à escola por meio da EJA tem como objetivo concluir a educação básica para ter acesso a novas oportunidades de estudo e trabalho. E o mundo do trabalho tem sido constantemente transformado pela utilização crescente de tecnologias digitais e da internet, pelo surgimento de novas profissões e novas formas de trabalho. Isso significa que participar do mundo digital é uma exigência do mundo do trabalho na atualidade. Diante disso, como está o panorama da educação digital na EJA? Este capítulo pretende apresentar o panorama da EJA e da educação digital que está sendo desenvolvida a partir de uma revisão de literatura.

2. METODOLOGIA

Esse capítulo tem como base uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o propósito de verificar o panorama da EJA-EPT no cenário nacional e, mais especificamente, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), foram combinados os descritores

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7672-5681 E-mail: adri.scuiciato@gmail.com
[2] Doutora em Educação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6177-2037. E-mail: aline.nichele@poa.ifrs.edu.br

"Educação de Jovens e Adultos" e "Educação Profissional e Tecnológica, a partir da utilização do operador booleano "E" ou "AND". A escolha pelo recorte temporal, a partir de 2009, foi feita em razão da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em dezembro de 2008 (Brasil, 2008). A busca resultou em trinta e uma produções, dez teses e vinte e uma dissertações. Foi excluída uma dissertação por estar publicada em duplicidade. A leitura dos títulos, palavras-chave e resumos das produções acadêmicas permitiu a classificação dos trabalhos entre temas centrais por aproximação: políticas públicas; temas específicos de determinados cursos ou áreas da licenciatura; formação docente; currículo; gênero; evasão, permanência e êxito; inclusão; e educação digital. A leitura da introdução, objetivos e considerações finais dos trabalhos permitiu descrever o panorama de desafios da EJA no Brasil.

3. PANORAMA E DESAFIOS DA EJA-EPT

As pesquisas sobre políticas públicas voltadas para a EJA (Carneiro, 2010; Araújo, 2012; Amorim, 2016, 2022; Fraga, 2017; Andrade, 2019; Andrighetto, 2019; Winter, 2021; Raimundo, 2022; Cargnin, 2023) se ocuparam de buscar resgatar sua historicidade no Brasil, apresentaram os avanços e retrocessos no que diz respeito aos investimentos financeiros, qualidade do ensino, desafios da gestão, dos docentes e discentes. Os trabalhos envolveram direta ou indiretamente o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, em instituições ou cursos específicos. Todos eles identificaram a importância desse programa e de sua articulação com a RFEPCT para valorização da EJA no Brasil. Isso porque os avanços e retrocessos indicados nos históricos da EJA acompanham o jogo de forças entre o processo de democratização e o fortalecimento da orientação política neoliberal do governo brasileiro a partir dos anos 1990. Na situação ideal, a partir da Constituição de 1988 e com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, a EJA deve ser ofertada como reparação de um direito anteriormente negado e com o objetivo de garantir a cidadania. Em contrapartida, o direcionamento neoliberal confere aos cidadãos e estudantes-trabalhadores da EJA o lugar reduzido e desvalorizado de ocupantes de postos de trabalho disponíveis no mercado. Nessa lógica, os cursos da EJA devem simplesmente capacitar para os interesses do mercado. De modo geral, os trabalhos citam como movimentos de retrocesso medidas que prejudicam a integração entre a educação básica e a educação profissional, ou entre o ensino fundamental e médio e a educação para o trabalho sob a perspectiva da formação humana integral. A díade PROEJA, de 2006, e RFEPCT, de 2008, é reconhecidamente a política pública que ressignificou e promoveu avanços na EJA. Mesmo assim, a EJA-EPT continua enfrentando dificuldades para sua sobrevivência em todo o país, inclusive internamente, na Rede Federal.

O uso do termo EJA-EPT (Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica) substitui a denominação PROEJA e representa de uma forma amplificada as políticas públicas e as ações permanentes para essa modalidade, principalmente da que visam garantir o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)[3]. A Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021, do Ministério da Educação (MEC) institucionaliza a EJA-EPT[4].

[3] O PNE foi aprovado pela Lei n° 13.005/2014.
[4] Disponível em: https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550.

Alguns dos estudos analisados apresentam resultados insatisfatórios no que diz respeito à meta 10 do PNE: "Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional". Em 2023, esse indicador que contabiliza as matrículas na EJA-EPT atingiu apenas 4,7% de 25%[5]. E isso sem contrapor aos dados de evasão posteriores, que são revelados por outros indicadores e são bastante significativos. De modo geral, os resultados dos estudos apontam para a necessidade de adequação curricular e de projetos pedagógicos coerentes com as características desse segmento e indicam a participação dos estudantes-trabalhadores na construção de políticas para a EJA-EPT. O impacto positivo do reconhecimento da transformação pessoal e profissional na vida dos estudantes também faz parte dos resultados observados. O trabalho de Fraga (2017) destaca-se dos demais porque realizou uma análise mais ampla das políticas públicas, contemplando as políticas públicas de organizações internacionais sobre as políticas educativas da EJA que se desenvolveram no Brasil. Essa tese revelou a submissão do Brasil aos direcionamentos da lógica neoliberal para a educação em detrimento das demandas da sociedade civil.

Nos trabalhos com temas específicos sobre determinado curso (Becher, 2017; Gusmão, 2020; Araújo, 2021; Umbelino, 2021; Andrighetto, 2022; Ribeiro Júnior, 2022; Souza, 2024) foi possível verificar que os estudantes da EJA se preocupam com a precarização do trabalho e possuem dificuldades de aprendizagem diversas. Contudo, o interesse dos estudantes é maior para com as disciplinas ligadas à profissionalização. Os planejamentos que envolvem atividades práticas na área da certificação, atividades colaborativas e que estão mais próximos da realidade dos estudantes, ou seja, promovem aprendizagem significativa têm mais chances de resultados positivos. Foi apontada a necessidade de maior ênfase das atividades pedagógicas no desenvolvimento da criticidade, ao invés da mera reprodução de conceitos, em consonância com os princípios da educação profissional e tecnológica.

Sobre a prática pedagógica (Duarte, 2019) e formação docente (Maron, 2013; Leal, 2014; e Miranda, 2019), os trabalhos verificados evidenciaram que a formação específica e continuada para os docentes da EJA é uma necessidade, visto que o trabalho com a diversidade de idades, ideias, saberes e interesses dos estudantes e trabalhadores pode ser um desafio constante. O professor da EJA não pode ser o transmissor de conhecimento, mas o mediador que reconhece os saberes e as potencialidades dos estudantes. Além disso, a formação docente para EJA-EPT requer um entendimento e uma proximidade com os princípios da educação profissional e do materialismo histórico-dialético para não reproduzir as formações pragmáticas, precárias e superficiais que os desconectam da importância de sua atuação na sociedade.

Das pesquisas que trataram do tema currículo, uma pesquisou uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro (Macedo, 2011) e duas de cursos da Rede Federal (Silva, 2015 e Boanafina, 2020). A forma de organização curricular das disciplinas representou um problema a ser superado em todas elas, visto que o estudante da EJA precisa de apoio extra para o enfrentamento das disciplinas técnicas ou propedêuticas. A oferta de ensino prévio para embasamento teórico, assim como equilíbrio na oferta entre disciplinas básicas e técnicas conferindo-lhes significado, proposta de currículo integrado, é uma opção para evitar a evasão. Do mesmo modo, há uma preocupação com formas de

[5] O resultado da meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado foi consultado em janeiro de 2025 para a escrita desse projeto no painel de monitoramento do PNE. Podendo ser Verificado de forma atualizada em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inepdata/painel-de-monitoramento-do-pne.

avaliação que não reforcem os fracassos anteriores e ainda com o estágio supervisionado obrigatório, também motivo de desistência por parte dos estudantes-trabalhadores que não dispõem de tempo livre para essa finalidade. Dentre as opções de reforma curricular são apontadas a valorização dos conhecimentos oriundos do trabalho dos estudantes. Os estudos realizados dentro da Rede Federal apontam que apesar de os documentos indicarem um modelo institucional inovador, ainda resta uma herança tradicional da cultura dominante, apoiada pela dualidade estrutural e que nutre as demandas capitalismo, tão distantes da concepção de educação para o trabalho e da formação humana integral.

Além das adversidades já apresentadas da EJA na EPT, os trabalhos sobre gênero (Ferreira, 2017; Cabral, 2020; Gonçalves, 2024), evasão e permanência (Katrein, 2012) e inclusão (Bregonci, 2012) elucidam bem o perfil de estudantes-trabalhadores da EJA e a presença marcante de pessoas cujas características as tornam propensas à exclusão do sistema educacional: mulheres, pobres e deficientes físicos. Dentre os motivos que afastam as mulheres precocemente da escola estão a maternidade e a imputação das atividades de cuidados exclusivamente para a mulher, além da divisão sexual do trabalho em uma sociedade capitalista, patriarcal e racista. Entre os excluídos da escola no tempo regular estão também as pessoas com deficiência física ou intelectual que não tiveram as adaptações necessárias para o aprendizado e um verdadeiro acolhimento da comunidade escolar. Entre as práticas que promovem a permanência foram apresentadas: o vínculo e o apoio de colegas e professores; o respeito aos diferentes tempos para aprendizagens; a comunicação aberta entre estudantes e professores; e o compartilhamento de espaços e materiais. A força de vontade, resistência e determinação em buscar a profissionalização também foram abordadas.

Para apresentar a realidade da EJA-EPT no que se refere aos desafios da educação digital, foram analisados Freitas (2022), Miranda (2019) e Souza (2021), detalhados no Quadro 1.

Quadro 1 - Trabalhos relacionados aos desafios da educação digital

DISSERTAÇÕES SOBRE TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DIGITAL			
TÍTULO	ANO	AUTOR(A)	IES
As percepções de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (PROEJA) sobre a inclusão digital ao longo da formação	2022	Tatiana Lira de Freitas	IFPE
Desenvolvimento de material didático digital para apoio ao ensino de alunos maduros no PROEJA/CTISM	2021	Lubia Telma Garcia Wustrow Souza	UFSM
Desafios da formação continuada de professores para uso das TDIC na Educação Profissional e Tecnológica	2019	Fernanda Machado de Miranda	UFSM

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ratificando o caráter essencial da promoção da inclusão digital para a formação integral dos estudantes e para a formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos na sociedade do conhecimento, Freitas (2022) buscou compreender as percepções dos estudantes EJA-EPT sobre a inclusão digital ao longo da formação técnica em um curso do PROEJA no Recife. Sua pesquisa revelou o caráter tradicional e tecnicista da formação

destinada aos estudantes do curso Técnico de Refrigeração e Climatização (Integrado – PROEJA), com docentes que não utilizam tecnologias em suas práticas pedagógicas, ou as utilizam com precariedade, e estudantes com dificuldades básicas para utilização das tecnologias digitais presentes nas salas de aula e laboratórios de informática. Os estudantes reconheceram que a formação não favoreceu a inclusão digital. Com isso, foi possível verificar a importância da formação docente e concordância com os pressupostos da EJA, da EPT e do PROEJA para a promoção de uma aprendizagem significativa, emancipatória e que busca formar cidadãos críticos, criativos e autônomos na sociedade do conhecimento.

Implementar um curso de formação continuada semipresencial para o desenvolvimento de competências digitais para uso das Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação (TDIC) na EPT é desafiador. Diante do fato que as tecnologias facilitam e inovam a educação e são essenciais ao mundo do trabalho, Miranda (2019) considera necessário que os professores se tornem fluentes digitais para facilitar a mediação de aprendizagens significativas. Além da formação pedagógica continuada é preciso garantir recursos e condições de trabalho adequadas para que todo o processo seja concretizado.

Souza (2021) desenvolveu material didático digital para o apoio ao ensino na educação de alunos adultos inseridos no ensino profissionalizante EJA-EPT (PROEJA) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/RS. Seu estudo discutiu contribuições e impactos de materiais didáticos digitais criados especificamente para o aprendizado do adulto inserido na EJA, o que contemplou uma carência que também é dos professores: a construção de propostas para essa modalidade e respeitando suas particularidades. A pesquisa do ensino do adulto na EPT foi indicada como uma lacuna a ser explorada. Verificamos que nos últimos quinze anos o tema ainda foi pouco explorado. Esse fato justifica a importância de desenvolver mais investigações e apoiar o fortalecimento de pesquisas para essa modalidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos estudos apontam para a necessidade de adequação curricular e de projetos pedagógicos que sejam condizentes com as características da educação de jovens e adultos e indiquem a participação dos estudantes-trabalhadores na elaboração de políticas para a EJA. Com o objetivo de apresentar a realidade da EJA em relação aos desafios da educação digital, emergiram os seguintes temas: o uso de tecnologias digitais por professores da EJA; a elaboração de materiais didáticos digitais para alunos adultos; e percepções sobre inclusão digital ao longo de um curso na modalidade de educação de jovens e adultos. A partir deste estudo, correlacionando a educação digital com o desenvolvimento de competências digitais em alunos da EJA, reforçamos a ideia de que a vida em uma sociedade em que a cultura digital é uma realidade exige a formação de alunos que utilizem os recursos digitais de forma crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

[1] AMORIM, Rodrigo de Freitas. **Do estado do conhecimento ao conhecimento do estado**: a EJA-EPT no interior da Rede Federal e o problema da intelectualidade. 2022. 378 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2022.

[2] AMORIM, Rodrigo de Freitas. **Formação do trabalhador no Proeja**: entre os laços e embaraços do discurso oficial aos diálogos/Proeja no Instituto Federal de Goiás. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação (RC), Goiânia, 2016.

[3] ANDRADE, Rodrigo Coutinho. **Impactos da reforma gerencial do Estado na gestão das políticas públicas para a EJA.** 2019. 577 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica/Nova Iguaçu, 2019.

[4] ANDRIGETTO, Daniela. **Atividades didáticas experimentais de física no contexto de ensino remoto na educação de jovens adultos integrada à educação profissional.** 2022. 100 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Industrial, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria RS, 2022.

[5] ANDRIGHETTO, Marcos José. **Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica**: movimentos e dialeticidade do trabalho pedagógico. 2019. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria RS, 2019.

[6] ARAÚJO, Ádria Maria Neves Monteiro de. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de jovens e adultos e a (im)possibilidade de formação integral do trabalhador**. 2012. 73f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

[7] ARAÚJO, Áurea Sandra. **Ensino médio integrado na modalidade EJA**: formação discente e o ensino de química. 2021. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Manaus, 2021.

[8] BECHER, Paula Rochele Silveira. **O ensino de história no Proeja**: reflexões sobre o ensino integrado pelo viés da formação omnilateral. 2017. 121 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria RS, 2017.

[9] BOANAFINA, Anderson Teixeira. **A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica em Tempos de Dualidade Ampliada**. 2020. 266 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

[10] BREGONCI, Aline de Menezes. **Estudantes surdos no Proeja**: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

[11] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

[12] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico**.** Brasília, 2025.

[13] BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasil, 2008 b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

[14] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

[15] BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021.** Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2021. Disponível em: https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550. Acesso em: 27 abr. 2025

[16] CABRAL, Márcia Cristina de Souza. **Educação e trabalho**: reflexões sobre permanência e gênero na Educação de Jovens e Adultos no Câmpus de Águas Lindas do Instituto Federal de Goiás. 2020. 142 f., il. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Brasília, 2020.

[17] CARGNIN, Rosimara. **Política de EJA-EPT (PROEJA FIC)**: historicidade, sujeitos e transformações. 2023. 179 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria RS, 2023

[18] CARNEIRO, Ulysses Tavares. **Politecnia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Sombrio**. 2010. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Seropédica, 2010.

[19] COSTA, Fernando Albuquerque (coord). **Repensar as TIC na educação:** o professor como agente transformador. São Paulo: Editora Santillana, 2012.

[20] DUARTE, Tayna Bento de Souza. **Educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos:** uma reflexão sobre a prática pedagógica docente. 2019. 222 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Manaus, 2019.

[21] FERREIRA, Maria José de Resende. **Interdições e resistências:** os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT. 2017. 283 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

[22] FRAGA, Elizângela Ribeiro. **Política educativa de jovens e adultos no Brasil no contexto da agenda globalmente estruturada para a educação.** 2017. 172 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017

[23] FREITAS, Tatiana Lira de. **As percepções de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica (PROEJA) sobre a inclusão digital ao longo da formação**. 2022. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2022.

[24] GONÇALVES, Andréa Ribeiro. **Retratos das trajetórias educativas das mulheres estudantes e egressas da EJA/EPT do PROEJA do IFRS campus Porto Alegre**. 2024. 168 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2024.

[25] GUSMÃO, Martina Isnardo. **Política e trabalho pedagógico da EJA EPT**: olhares sobre o Curso Técnico em Cozinha do Instituto Federal Farroupilha campus de São Borja/ RS. 2020. 132 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, São Borja RS, 2020.

[26] KATREIN, Beatriz Helena Siqueira. **Os processos de permanência dos estudantes do PROEJA do IFSul, Campus Pelotas.** 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas RS, 2012.

[27] LEAL, Rony Pereira. **Formando os formadores**: sobre a capacitação docente e seus impactos laborais. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

[28] MACÊDO, Francisco Cristiano da Silva. **Uma proposta de grade curricular para o Curso Técnico em Informática do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Codó.** 2011. 46 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Seropédica, 2011.

[29] MARON, Neura Maria Weber. **Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA:** a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil. 2013. 260 f. Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

[30] MIRANDA, Fernanda Machado de. **Desafios da formação continuada de professores para uso das TDIC na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. 98 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria RS, 2019.

[31] ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 mar. 2025.

[32] RAIMUNDO, Fabiana Ilha. **Caminhos, possibilidades e perspectivas da EJA EPT na rede federal de ensino no estado do Rio Grande do Sul (RS)**. 2022. 175 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria RS, 2022.

[33] RIBEIRO JÚNIOR, Ramon Marcelino. **Narrativas inspiradoras e utopias nebulosas**: um estudo da relação com o saber de sujeitos da EJA-EPT do Instituto Federal de Goiás. 2022. 378 f. Tese (Doutorado) - Universidade federal de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2022.

[34] SILVA, Carolina Emilia da. **O PROEJA na Rede de Ensino FAETEC**: um estudo sobre a implementação e organização curricular na ETE Ferreira Viana - caminhos e descaminhos. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

[35] SOUZA, Lubia Telma Garcia Wustrow. **Desenvolvimento de material didático digital para apoio ao ensino de alunos maduros no PROEJA/CTISM**. 2021. 115 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria RS, 2021.

[36] SOUZA, Manuela da Silva Alencar de. **Desenvolvimento de língua inglesa em uma oficina de criação colaborativa de memes com estudantes da EJA/EPT**: uma pesquisa-ação à luz da teoria sociocultural e dos multiletramentos. 2024. 193 f. Tese (Doutorado) Universidades do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2024.

[37] UMBELINO, Maria Lucilene Menezes**. Inglês na palma da mão**: o ensinar e o aprender através de um aplicativo móvel desenvolvido para alunos do PROEJA. Manaus, 2021. 129 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Manaus, 2021.

[38] WINTER, Shirley Bernardes. **A política de EJA EPT no CTISM**: um estudo sobre as transformações vivenciadas na e para além da pandemia**.** 2021. 139 p**.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Santa Maria RS, 2021.

CAPÍTULO

05

A Cultura *Maker* no contexto da formação humana e integral: Uma perspectiva para a Educação Profissional e Tecnológica

Jonatan Marguti Pereira[1], Aline Grunewald Nichele[2]

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo relatar experiências bem-sucedidas no desenvolvimento da aprendizagem em espaços *makers* através de abordagens que utilizam a cultura *maker*. Exploramos como essas práticas podem ser integradas ao ensino e à formação de educadores e alunos, com o foco na formação humana e integral. Além disso, o estudo busca apresentar investigações e iniciativas realizadas por meio de pesquisas, detalhando tanto os aspectos conceituais da cultura *maker* quanto os resultados obtidos nesses estudos.

1.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Nela, o conceito de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é atrelado à formação humana integral, com o objetivo de uma educação emancipatória (Pacheco, 2011).

Desde sua concepção, a RFEPCT busca superar a escola dual e fragmentada. Para isso, uma de suas finalidades é oferecer uma educação profissional técnica de nível médio que promova a formação integral, indo além do mero treinamento. Assim, proporciona aos estudantes o conhecimento necessário para a compreensão da ciência e dos processos produtivos, bem como de suas relações sociais (Frigotto, 2005).

1.2. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A formação humana integral é um conceito que propõe a superação da divisão histórica imposta ao ser humano pela organização do trabalho. Segundo a pesquisadora Marise Ramos, o conceito "sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar" (Ramos, 2014, p. 11). Essa visão desafia a fragmentação das capacidades humanas, na qual o trabalho manual e o intelectual são separados, isso acaba por alienar o indivíduo de seu potencial produtivo e criativo, resultando na perda da totalidade humana.

A concepção de Marise Ramos é filosófica e visa à "integração de todas as dimensões da vida no processo educativo" (Ramos, 2014, p. 11). Essa integração não se

[1] Mestrando do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS). Técnico em Tecnologia da Informação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Sombrio, Santa Catarina, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6455-6636. E-mail: jonatan.pereira@ifc.edu.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6177-2037. E-mail: aline.nichele@poa.ifrs.edu.br.

limita apenas aos aspectos cognitivos e práticos, mas também engloba as dimensões éticas, estéticas e sociais da existência humana, buscando o desenvolvimento completo e harmonioso de cada pessoa. Essa abordagem é uma crítica profunda à alienação, especialmente a que se manifesta pela divisão do trabalho (Ramos, 2014). O projeto de formação humana integral, portanto, é profundamente emancipatório, pois, ao capacitar os indivíduos para pensarem e fazerem, planejarem e executarem, a educação pode ajudá-los a recuperar seu pleno potencial humano.

1.3. A CULTURA MAKER E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Vivemos em uma era marcada por inovações tecnológicas, digitais e informacionais que surgem em ritmo acelerado, trazendo uma infinidade de possibilidades para o desenvolvimento de novas ideias e formas de aprendizagem. Diante desse cenário, as escolas precisam se adaptar, incorporando essas evoluções tecnológicas em suas práticas pedagógicas, e criando métodos que integrem essas ferramentas de maneira eficaz e significativa ao processo educativo.

Nessa perspectiva, um movimento que vem ganhando cada vez mais destaque nas escolas é a Cultura Maker (CM), uma proposta relativamente recente que incentiva a aprendizagem ativa e prática.

> O conceito em torno do Movimento ou mesmo da Cultura Maker, que também se encontra na mesma atmosfera do Movimento DIY - Do It Yourself (Faça Você Mesmo, em tradução livre) ou hands on (mão na massa, em tradução livre), surgiu por volta dos anos 2000, quando foi publicada a primeira revista especializada em Cultura Maker, chamada Make Magazine (Duque *et al.,* 2023, p. 11).

Baseada no conceito de "aprender fazendo", a CM promove o desenvolvimento de habilidades criativas, colaborativas e de resolução de problemas, ao permitir que os alunos sejam protagonistas no processo de construção de conhecimento. Essa abordagem estimula a experimentação e a inovação, integrando diversas áreas do saber, como ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática (*STEAM*), em um ambiente dinâmico e interdisciplinar (Sprandel, 2023, p. 103). Além de preparar os estudantes para os desafios do século XXI, a CM também fortalece o pensamento crítico e a autonomia, promovendo uma educação mais envolvente e conectada às demandas contemporâneas.

A CM se estrutura em espaços dentro da escola, também reconhecidos como: Laboratórios de Fabricação Digital, Espaços *Makers*, *Makerspaces* e *Fab labs* (Duque et al., 2023, p. 13), com a utilização de materiais diversos como ferramentas de construção, eletrônicos, eletromecânicos, tecnologias digitais (Arduino), impressoras 3D, entre outros, inclusive com um apelo muito forte para uso de materiais recicláveis, os alunos possam ter um novo ambiente de aprendizagem inovador. “Espaços desta natureza possibilitam uma maior democratização de recursos e tecnologia de produção que antes só eram acessíveis a especialistas ou às grandes indústrias e instituições” (Massa, 2022, p. 69).

A CM envolve uma ampla gama de pessoas engajadas na criação de artefatos e no compartilhamento de conhecimentos e descobertas, promovendo uma transformação significativa na maneira de pensar e aprender. No contexto pedagógico, essa abordagem incentiva uma aprendizagem ativa, criativa e colaborativa, integrando adultos, jovens e

crianças em processos que valorizam a experimentação e a resolução de problemas do cotidiano. Além de estimular o desenvolvimento interpessoal dos estudantes, a CM favorece o diálogo, a cooperação e o compartilhamento de ideias durante a construção de projetos, ampliando o repertório dos alunos e proporcionando uma educação mais significativa e conectada com o mundo real (Valente; Blikstein, 2019).

As abordagens educacionais da CM se relacionam com teorias da aprendizagem em suas concepções e princípios pedagógicos:

> Há décadas educadores e pesquisadores progressistas vêm falando sobre o papel do fazer na aprendizagem. Martinez e Stager sugerem que o construcionismo é a teoria da aprendizagem que sustenta o foco do movimento maker na resolução de problemas e na fabricação digital e física. Em consonância, a teoria do construcionismo de Seymour Papert coloca experiências baseadas na produção no centro de como as pessoas aprendem (Martinez, Stager, 2005, apud. Sprandel, 2023, p. 20)

Paralelamente, Vygotsky, por meio do sócio construtivismo, propõe que a aprendizagem é essencialmente um processo coletivo e social, fundamentado nas trocas de saberes entre os indivíduos (Vygotsky, 2010). Ambos enfoques ressaltam a importância das interações, sejam elas com o ambiente ou entre os sujeitos no desenvolvimento do conhecimento.

Com base nos pressupostos apresentados, este capítulo tem como propósito evidenciar como a CM tem contribuído para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2. METODOLOGIA

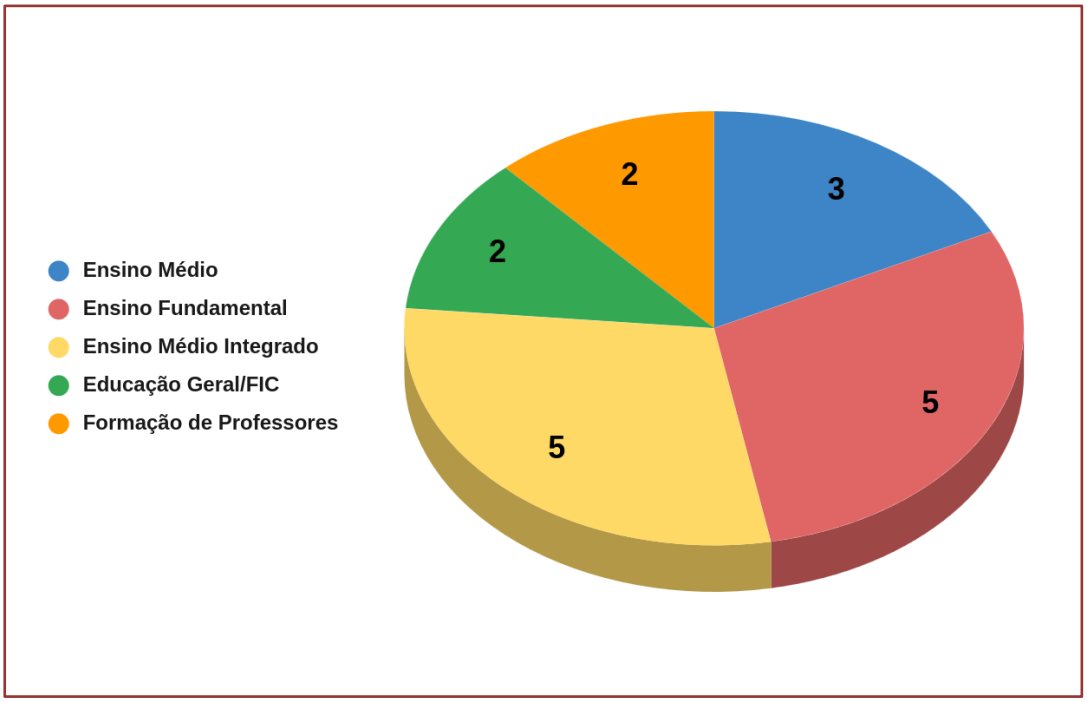
Este capítulo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica em dissertações e artigos oriundos de pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Observatório do ProfEPT e no Portal de Periódicos da CAPES. Os estudos escolhidos abordam a temática da CM e os resultados de sua aplicação em instituições de ensino. Foram selecionadas oito dissertações e seis artigos relacionados. O critério de seleção dos trabalhos buscou aqueles que se relacionam a práticas de ensino e que apresentavam uma abrangência diversificada de público e métodos de aplicação. O objetivo foi verificar as variáveis de aplicabilidade do conceito *maker* na educação. Primeiramente os trabalhos foram classificados considerando: níveis de ensino, temáticas e disciplinas envolvidas. Posteriormente, foram analisados considerando suas singularidades, bem como das dificuldades e cuidados observados nos estudos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de ensino-aprendizagem a CM se apresenta como uma possibilidade educacional que promove o protagonismo do estudante, em que a aprendizagem se dá por meio da experimentação e da criação, em uma perspectiva interdisciplinar, conectando conhecimentos de diferentes áreas. Além disso, a CM envolve processos que estimulam a troca de saberes e o trabalho em grupo.

Com estas características, para compreendermos e promovermos a inserção da CM no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica torna-se relevante identificar sua inserção em diferentes níveis de ensino. A partir da análise dos 14 trabalhos selecionados na pesquisa bibliográfica, verificamos que a CM tem presença similar no Ensino Médio Integrado e no Ensino Fundamental (Figura 1).

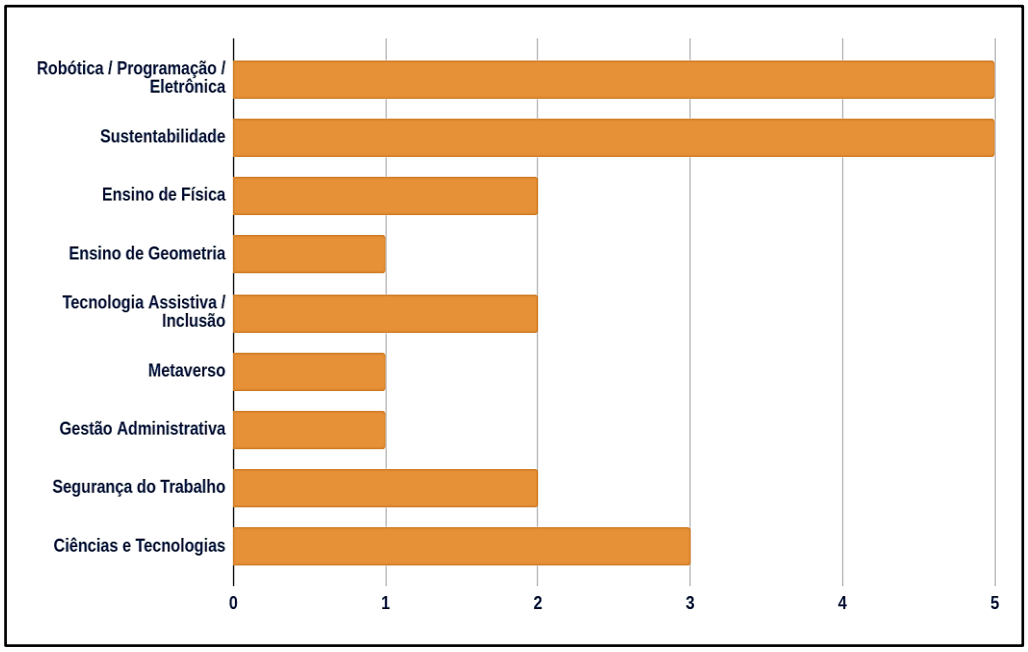
Figura 1 - Inserção da Cultura Maker por Nível de Ensino.



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

No que se refere às temáticas abrangidas em atividades realizadas nos espaços maker, nos diferentes níveis de ensino, destacam-se a sustentabilidade, robótica, programação e eletrônica (Figura 2). Ciências e tecnologia também são recorrentes, além de física, tecnologias assistivas e segurança do trabalho. As temáticas abarcadas alinham-se aos preceitos da formação humana integral, um dos conceitos basilares da EPT.

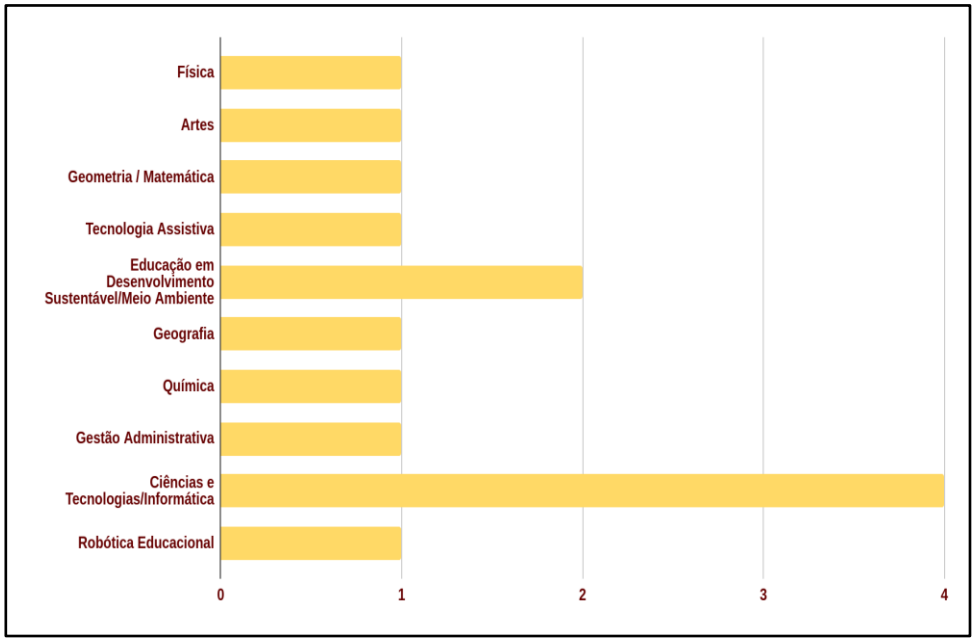
Figura 2 - Temáticas abrangidas nos espaços maker.



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

Quanto às disciplinas envolvidas nas atividades realizadas nos espaços maker, nos diferentes níveis de ensino, destacam-se as Ciências e a Informática (Figura 3). Outras disciplinas como Artes, Física, Matemática, Química e Geografia também são relacionadas nas atividades interdisciplinares viabilizadas pela CM.

Figura 3 - Disciplinas envolvidas e quantidades aplicadas



Fonte: Produzido pelos autores (2025)

Estes dados (Figuras 1, 2, 3) demonstram a ampla aplicabilidade da CM, destacando as possibilidades de uma abordagem inovadora e interdisciplinar que, ao integrar diferentes áreas, contribui para a formação integral dos alunos.

A partir da análise dos trabalhos selecionados emergiram as singularidades das atividades desenvolvidas no âmbito da Cultura Maker, bem como indicações de cuidados e contrapontos relacionados à CM.

As singularidades das atividades desenvolvidas no âmbito da Cultura Maker são elencadas abaixo:

- Aprendizagem ativa e protagonismo do aluno: Uma característica central em quase todos os trabalhos é a promoção de uma aprendizagem em que o estudante é o protagonista, "colocando a mão na massa" e sendo responsável pela construção do seu próprio conhecimento.
- Promoção da criatividade e inovação: A cultura *maker* é apontada como um catalisador para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da inovação nos estudantes.
- Desenvolvimento de habilidades para o século XXI: As pesquisas apontam para o desenvolvimento de aptidões essenciais como colaboração, comunicação, pensamento crítico e autonomia, preparando os estudantes para os desafios contemporâneos.
- Integração de tecnologia e recursos diversos: É comum o uso de uma variedade de materiais e tecnologias, desde sucata e materiais de baixo custo até ferramentas de fabricação digital (impressoras 3D, cortadoras a laser), robótica educacional e plataformas virtuais.
- Contextualização e relevância para o estudante: A maioria dos trabalhos busca conectar o aprendizado a situações do cotidiano dos estudantes ou a problemáticas relevantes, tornando o conteúdo mais significativo e engajador.
- Abordagem lúdica e experimental: A ludicidade, a experimentação e a cultura do "fazer" e do "erro" como parte do processo de aprendizado são elementos recorrentes que tornam as atividades mais prazerosas e eficazes.
- Potencial para interdisciplinaridade: Muitos trabalhos demonstram como a abordagem *maker* facilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, como física com projetos de energia, geometria com literatura, ou ciências com sustentabilidade.
- Fomento à colaboração: O trabalho em equipe e a troca de conhecimentos entre os participantes são aspectos frequentemente destacados como resultados positivos da abordagem *maker*.
- Uso de espaços físicos dedicados (*Makerspaces/FabLabs*): Embora nem todos os trabalhos se refiram explicitamente a espaços *maker*, a ideia de um ambiente físico propício à criação, experimentação e colaboração é comum, seja em laboratórios equipados ou em salas de aula adaptadas.
- *Feedback* positivo e engajamento dos estudantes: A maioria dos estudos relata alto nível de engajamento, motivação e satisfação por parte dos estudantes envolvidos nas atividades *maker*, o que contrasta com métodos de ensino mais tradicionais.

- Conscientização e responsabilidade social e ambiental: Vários projetos demonstram a capacidade da CM de promover a consciência sobre questões sociais e ambientais, como a gestão de resíduos, sustentabilidade e prevenção de acidentes.

Além de suas muitas contribuições positivas para a educação, a abordagem da CM também apresenta contrapontos que precisam ser considerados. Esses aspectos são essenciais para assegurar que a aplicação da CM resulte em uma educação verdadeiramente integral e inovadora. Os cuidados e contrapontos mais citados nas dissertações estão detalhados no Quadro 1, e os mais citados nos artigos estão no Quadro 2.

Quadro 1 - Cuidados e contrapontos da utilização da CM (Dissertações)

Cuidados e contrapontos da utilização da CM	Quantidade de relatos
Desafios de infraestrutura tecnológica (espaço, materiais, equipamentos)	4
Necessidade de formação continuada para professores	3
Dificuldade de comprovar a eficácia da abordagem (poucos estudos)	2

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

O Quadro 2 apresenta os cuidados e contrapontos mais citados nos artigos.

Quadro 2 - Cuidados e contrapontos da utilização da CM (Artigos)

Cuidados e contrapontos da utilização da CM	Quantidade de relatos
Falta de integração efetiva com o currículo escolar	4
Necessidade de suporte financeiro	3

Fonte: Produzido pelos autores (2025)

Entre os cuidados e contrapontos em relação desenvolvimento de atividades no âmbito da cultura maker destacamos o desafio da aproximação dos espaços maker às atividades curriculares e a formação de professores para promovê-la.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar, nos conceitos, princípios e iniciativas da CM, suas possibilidades de contribuição para a formação humana integral. Certamente, essa não é a única solução, mas uma tendência e um método inovador que, quando trabalhado de maneira eficiente, pode auxiliar em uma considerável gama de abordagens educacionais.

Para que a CM de fato progrida nas perspectivas de formação humana e integral dos alunos, é crucial ir além dos desafios de infraestrutura. É preciso investir na capacitação contínua e aprofundada dos educadores, garantir que as atividades *maker* se integrem de forma significativa ao currículo e, acima de tudo, ter um olhar atento para as vivências sociais e emocionais dos estudantes e o contexto da escola.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Lei no 11.892 de 29 de Dezembro de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 08 mar. 2025.

[2] DUQUE, Rita de, Cássia, Soares et. al. **A cultura maker:** e suas implicações no contexto educacional. Vitória: Editora Educação Transversal, 2023. Disponível em: https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/editora/article/view/85/86. Acesso em: 12 ago. 2025.

[3] FRIGOTTO, Gaudêncio. *et al*. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

[4] MASSA, P, Nayara; CARVALHO, Bruno. Lab Ifmaker: concepções institucionais de uma política pública a ser implementada na rede federal de educação profissional e tecnológica. **Anais do CIET:CIESUD:2022**, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2224.Acesso em: 09 abr. 2025.

[5] PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

[6] RAMOS, Marise, Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

[7] SPRANDEL, Leopoldo. **Robótica e educação maker**: como desenvolver um curso de robótica sob a perspectiva maker e trazer seus alunos para um mundo de criatividade, pensamento crítico e protagonismo. Ebook kindle: 2023.

[8] VALENTE, José Armando; BLIKSTEIN Paulo**. Educação *Maker*:** onde está a construção do conhecimento? Tradução do artigo "Maker Education: where is the knowledge construction?" Constructivism Foundation, Brussels, Bélgica, v. 14, n. 3, p. 252-271, 2019. Disponível em: https://tltlab.org/wp-content/uploads/2020/10/Educac%CC%A7a%CC%83o-Maker-onde-esta%CC%81-a-construc%CC%A7a%CC%83o-do-conhecimento-BliksteinValente.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

[9] VIGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

CAPÍTULO

06

A Indústria 4.0 e a Educação Profissional e Tecnológica: Prática Docente no Colégio Protásio Alves (Porto Alegre – RS)

Leonardo Rodrigues Echevarria[1], Michelle Camara Pizzato[2]

1. INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pelas revoluções industriais são inegáveis na sociedade contemporânea, influenciando a forma como os trabalhadores lidam com o trabalho e suas implicações socioeconômicas. Como aponta Araújo (2022), a ascensão da Indústria 4.0, também chamada de Quarta Revolução Industrial, representa uma nova fase do desenvolvimento produtivo, tecnológico e do capitalismo neste início de Século XXI ao redefinir a relação entre capital e trabalho, demandando uma reavaliação do papel do trabalho na produção de valor.

Schwab (2016) afirma que:

> Muitas dessas inovações estão apenas no início, mas já estão chegando a um ponto de inflexão de seu desenvolvimento, pois elas constroem e amplificam umas às outras, fundindo as tecnologias dos mundos físico, digital e biológico (Schwab, 2016, p. 14).

Nesse cenário no qual as transformações no mundo do trabalho são profundas e aceleradas, torna-se fundamental repensar as práticas escolares, e em especial no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas à formação integral dos educandos e na capacitação dos docentes frente aos desafios que são uma realidade. O objetivo central é explorar como essa revolução é abordada atualmente nas salas de aula, particularmente nos cursos técnicos. Isso requer a compreensão das características da Indústria 4.0 e seu potencial para remodelar a educação profissional. Para tanto, este estudo analisará as práticas em uma escola técnica em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, para verificar como a Indústria 4.0 está sendo integrada ao ensino.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O modo de produção capitalista tem estado em constante evolução, levando-nos a reconhecer três grandes revoluções industriais a partir do final do século XVII e início do século XVIII, cada uma com características distintas. Enquanto a primeira revolução viu a mudança da produção artesanal para a produção fabril com as máquinas assumindo o papel central, a segunda foi marcada pela eletricidade, motores de combustão, combustíveis fósseis e a ascensão das linhas de montagem. A terceira revolução foi principalmente definida pelo advento dos computadores. Esses períodos moldaram a

[1] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Professor da Rede Pública Estadual do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2545-6263. E-mail: leonardoechevarria@gmail.com

[2] Doutora em Ensino de Ciências, pela Universidad de Burgos (UBU). Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3394-1179. E-mail: michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br

história da sociedade e trouxeram ciclos de exploração para a classe trabalhadora (Marx, 2013).

Dado esse constante desenvolvimento do capitalismo, é essencial destacar conceitos que desafiam o status quo. A Educação Profissional e Tecnológica pode ser uma forma de resistência e uma ferramenta para combater a desigualdade. Conceitos como "Politecnia" são centrais para a construção de uma forma de educação emancipatória e libertadora, permitindo uma análise crítica da nascente Revolução 4.0. "Politecnia", um conceito marxista de educação, visa o desenvolvimento abrangente do aluno, criando um espaço onde a educação se alinha com o mundo do trabalho. Este conceito incorpora a busca constante da práxis marxista, como demonstrado na extensa obra de Lucília Machado sobre o tema.

O debate em torno da "Politecnia" foi amplamente discutido durante os primeiros anos da Revolução Russa, moldando a educação revolucionária para o proletariado. Hoje, a educação emancipatória e politécnica continua sendo um desafio para a classe trabalhadora e as escolas públicas devido à hegemonia do capitalismo e à proliferação de políticas governamentais neoliberais (Machado, 1992).

Neste contexto, os conceitos de materialismo histórico e dialético são fundamentais para nossa análise crítica da Educação Profissional e Tecnológica. É a partir desta perspectiva que examinamos os conceitos centrais da Indústria 4.0, a Internet das Coisas e a Quarta Revolução Industrial (Schwab, 2016).

No entanto, também é importante questionar as promessas e as potenciais armadilhas desta nova era. Como sugere Antunes (2020), a alienação do trabalhador é um motor para desafiar o status quo, com novas formas de organização dos trabalhadores surgindo na era digital. Portanto, na educação, é fundamental abordar a estrutura da sociedade capitalista e sua busca pela acumulação de capital em detrimento dos trabalhadores. Identificar o mundo do trabalho como uma arena de luta de classes é essencial para promover a emancipação e superar as limitações do capitalismo. Em última análise, é vital questionar os mecanismos de alienação presentes no sistema capitalista para construir um mundo mais justo e igualitário.

3. METODOLOGIA

Este estudo emprega uma abordagem qualitativa e exploratória para analisar o objeto de pesquisa. A pesquisa qualitativa, como enfatizado por Gerhardt *et al*. (2009), prioriza a compreensão aprofundada de um grupo social ou organização em vez da representação numérica. Essa abordagem é particularmente adequada para as ciências sociais, que possuem características únicas que exigem metodologias específicas.

A pesquisa se concentrou nas práticas educacionais dos cursos técnicos do Colégio Protásio Alves em Porto Alegre - Rio Grande do Sul. A escola oferece ensino médio e educação profissional subsequente, incluindo cursos técnicos em Administração, Contabilidade, Informática para Internet e Informática Geral. Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos com aplicação de um questionário (Google Forms) que foi pensado, inicialmente, para ser aplicado com os docentes dos Cursos de Informática e Informática para a Internet, porém, foram também convidados todos os demais docentes dos Cursos de Administração e Contabilidade. O questionário incorporou perguntas abertas e fechadas para coletar diversas perspectivas. As perguntas

abordaram tópicos como a integração da Indústria 4.0 na sala de aula e o conhecimento de termos relacionados à Indústria 4.0.

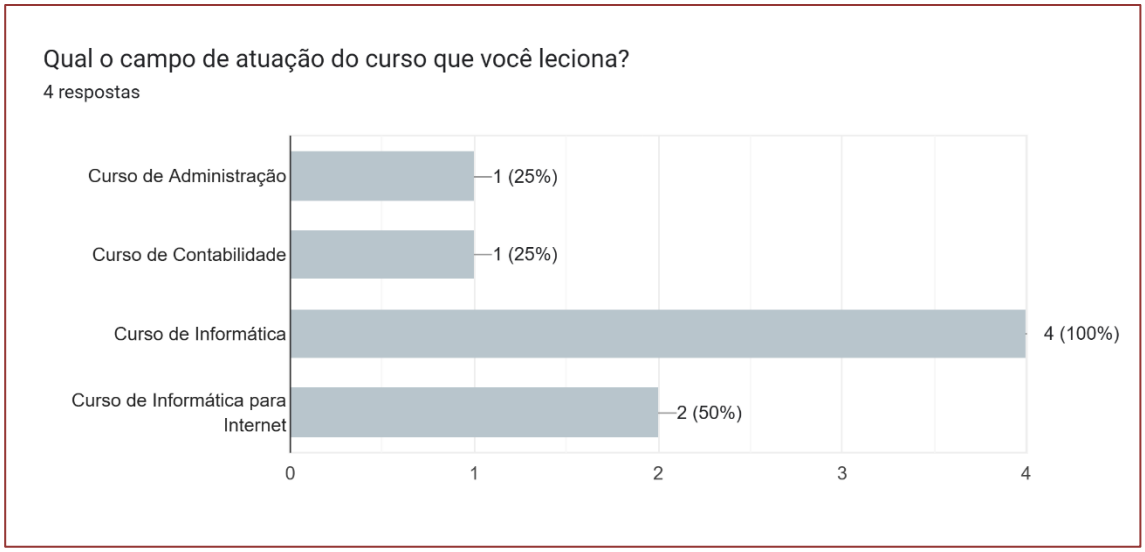
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário misto com 25 questões foi respondido por cinco docentes dos Cursos Técnicos do Colégio Protásio Alves. Embora a pesquisa tenha sido estendida a todos os Cursos Técnicos (Administração, Contabilidade, Informática e Informática para Internet), a participação foi muito pequena. Um dos fatores responsáveis por essa baixa participação pode ser a elevada sobrecarga de trabalho dos docentes. Nesse sentido, Araújo (2022) observa que:

> Se antes o trabalhador individual tinha o domínio e o controle do processo de trabalho, na sociedade capitalista desenvolvida, o trabalhador passa a ser dominado e controlado pelo processo produtivo em sua totalidade socialmente desenvolvida, e o desenvolvimento tecnológico exerce uma determinação fundamental neste processo (Araújo, 2022, p. 28).

Vamos destacar algumas perguntas para enfatizar os desafios que a Educação Profissional e Tecnológica na prática docente. Iniciando pela pergunta "Qual o campo de atuação no curso que você leciona?" (Gráfico 1), entre os respondentes, dois atuam exclusivamente na área de informática, lecionando nos cursos de Informática para Internet e Informática. Um docente atua no curso de Administração e outro em Contabilidade, sendo que ambos também lecionam em cursos de Informática. Esses dados indicam um recorte majoritário, embora não exclusivo, da área de tecnologia.

Gráfico 1: Respostas à pergunta "Qual o campo de atuação no curso que você leciona?"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A análise das respostas revela que muitos docentes inserem conceitos da Indústria 4.0 em suas aulas, especialmente em cursos de Informática, Administração e Contabilidade. Tecnologias como IA (Inteligência Artificial), IoT (Internet das Coisas) e *Big Data* aparecem como temas recorrentes. No entanto, essa prática ocorre de forma isolada, baseada mais na iniciativa dos docentes do que em uma proposta curricular estruturada. Um exemplo disso é o relato de um docente quando questionado: "Em quais disciplinas ou cursos você aprendeu sobre a Indústria 4.0?": "não aprendi em curso nenhum". Esse dado reforça a crítica marxista à separação entre formação e prática laboral, apontando para uma alienação pedagógica que precisa ser superada. Como já alertava Marx (2010, p. 80), o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais aumenta a sua produção em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadorias cria.

A maioria dos docentes considera a Indústria 4.0 essencial para a formação profissional dos educandos. Um dos entrevistados afirma: "A I4.0 é o futuro e precisamos preparar os alunos para atuar com esse enfoque, pois buscam a escola com a finalidade com maiores chances profissionais". Entretanto, os dados revelam que o processo de transição para uma prática pedagógica alinhada às novas exigências ainda enfrenta dificuldades estruturais e metodológicas. Os principais desafios identificados foram: ausência de infraestrutura, falta de formação continuada e pouco tempo disponível no currículo. Muitos docentes apontaram a necessidade de aulas práticas, projetos integradores e uso de tecnologias como caminhos para aproximar o ensino das exigências do mercado. Esta percepção sobre a demanda do mercada encontra suporte teórico em Schwab (2016) alerta que:

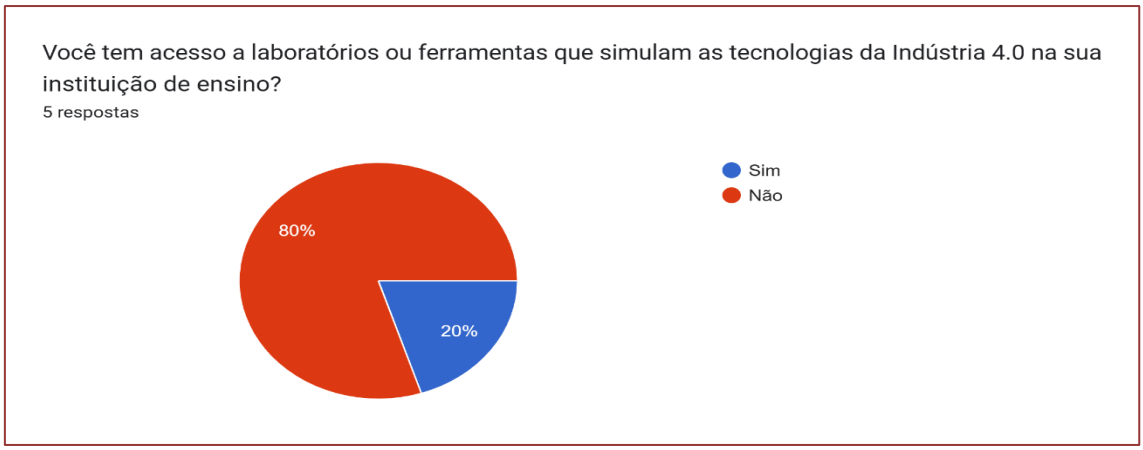
> Diferentes categorias de trabalho, particularmente aquelas que envolvem o trabalho mecânico repetitivo e o trabalho manual de precisão, já estão sendo automatizadas. Outras categorias seguirão o mesmo caminho, enquanto a capacidade de processamento continuar a crescer exponencialmente. Antes do previsto pela maioria, o trabalho de diversos profissionais diferentes poderá ser parcial ou completamente automatizado, a saber, advogados, analistas financeiros, médicos, jornalistas, contadores, corretores de seguros ou bibliotecários (Schwab, 2016, p. 46).

Esta afirmação corrobora diretamente a justificativa dos docentes, transformando a "demanda" citada por eles de uma abstração em uma projeção concreta do mercado de trabalho, o que reforça a responsabilidade da Educação Profissional e Tecnológica em preparar técnicos que compreendam e dominem essas novas tecnologias.

Embora alguns docentes avaliem positivamente a estrutura física do Colégio Protásio Alves, a maioria a classifica como regular ou insuficiente. A falta de laboratórios adequados, materiais didáticos e suporte institucional limita a adoção de práticas alinhadas à Indústria 4.0. Esse é o ponto mais crítico identificado pela pesquisa. Quando perguntados sobre: "Você tem acesso a laboratórios ou ferramentas que simulam as tecnologias da Indústria 4.0 na sua instituição de ensino?" (Gráfico 2).

A grande maioria (80%, n=4) dos docentes não têm acesso a laboratórios ou ferramentas que simulem as tecnologias da Indústria 4.0, refletindo diretamente na prática educativa e na formação do educando.

Gráfico 2: Respostas à pergunta "Você tem acesso a laboratórios ou ferramentas que simulam as tecnologias da Indústria 4.0 na sua Instituição de ensino?"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

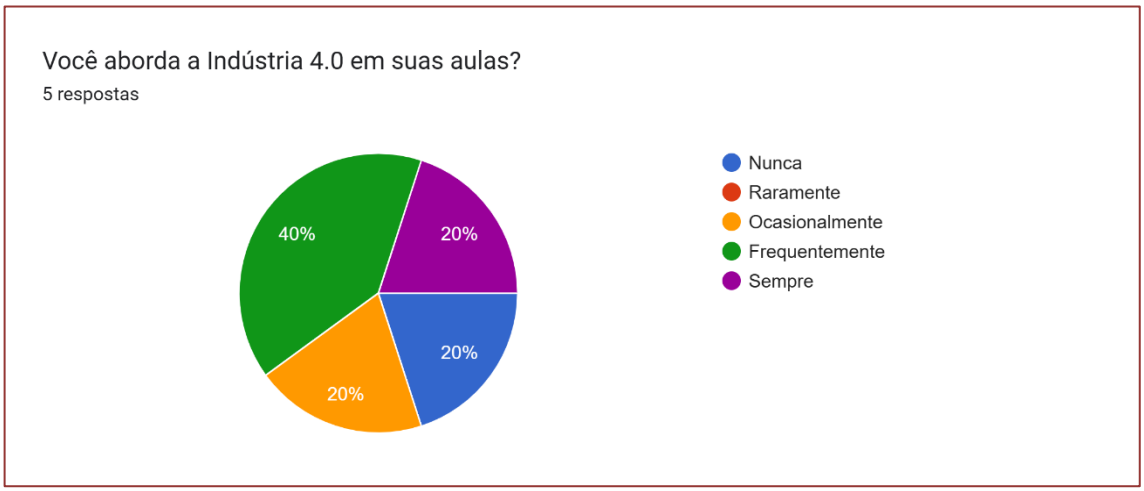
Em contrapartida, há uma disposição significativa dos docentes em participar de formações. Uma das respostas afirma: "Sim, tenho muito interesse". Essa abertura demonstra um potencial promissor para a implementação de programas de capacitação docente.

A partir da análise dos dados obtidos por meio do formulário, destacam-se os seguintes aspectos, entre eles a frequência com que a Indústria 4.0 é abordada na prática escolar:

- Frequentemente: 40%
- Ocasionalmente: 20%
- Nunca: 20%
- Sempre: 20%

Os dados do Gráfico 3 – A análise da frequência de abordagem da Indústria 4.0 mostra que apenas 40% dos docentes relatam tratar do tema com regularidade em suas aulas, enquanto 20% afirmam abordá-lo sempre, 20% apenas de forma ocasional e outros 20% nunca o incluem em suas práticas pedagógicas. Esses dados evidenciam que, apesar de existir um grupo de professores engajado na integração dos conceitos da Indústria 4.0, ainda persiste uma lacuna significativa quanto à sistematicidade e à transversalidade dessa temática no contexto educacional, o que pode comprometer a formação integral dos estudantes frente às demandas emergentes do mundo do trabalho.

Gráfico 3: Respostas à pergunta " Você aborda a Indústria 4.0 em suas aulas?"



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Frigotto (2006) já alertava que a educação profissional não pode ser reduzida a uma mera adaptação às exigências do mercado de trabalho; ela deve ser uma forma de formação humana integral, que articule teoria e prática. Quando a abordagem é eventual ou esporádica, como indicam os dados, perde-se a possibilidade de consolidar nos estudantes competências que dialoguem com as demandas do mundo do trabalho contemporâneo.

Assim, evidencia um cenário em que o discurso sobre a importância da Indústria 4.0 ainda não se materializa somente em práticas pedagógicas consistentes. A solução passa por políticas de formação docente continuada, investimento em infraestrutura e criação de projetos interdisciplinares que envolvam todas as áreas da instituição.

A avaliação da infraestrutura no contexto da preparação para a Indústria 4.0 apresentou resultados polarizados – Avaliação da Infraestrutura: 20% dos docentes consideram-na "boa", 40% a classificam como "regular", 20% como "ruim" e 20% como muito ruim. Essa distribuição indica um quadro de desigualdade de condições de trabalho, no qual alguns setores da instituição conseguem manter um padrão aceitável de recursos, enquanto outros enfrentam sérias carências. Isso também evidencia uma falta de investimento por parte do setor público.

A percepção de qualidade "regular", "ruim" e "muito ruim", apontada pela maioria (80%), remete à discussão sobre a precarização estrutural da escola pública e os desafios do trabalho docente diante das novas demandas tecnológicas. Como observa Antunes (2018):

> É evidente que, desse processo que se expande e se complexifica nos setores de ponta do processo produtivo (o que não pode ser generalizado em hipótese alguma hoje), resultam máquinas 'mais inteligentes', que por sua vez precisam de trabalhadores mais 'qualificados', mais aptos a operá las. E, na processualidade desencadeada, novas máquinas, 'mais inteligentes', passam a executar atividades outrora feitas pela atividade exclusivamente humana, desencadeando um processo de interação entre

> trabalho vivo diferenciado e trabalho morto mais informatizado (Antunes, 2018, p. 96).

Uma das respostas é ilustrativa: “Parcerias com indústrias, softwares e formação docente.” Esse depoimento reforça que a superação das limitações não depende apenas de melhorias pontuais na infraestrutura física, mas também de articulação institucional com o setor produtivo e de programas permanentes de Estado de qualificação docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados revela que, sem políticas públicas de valorização docente e estruturação curricular, a implementação da Indústria 4.0 na Educação Profissional e Tecnológica corre o risco de reproduzir desigualdades tecnológicas e sociais. Além disso, Schwab (2016), aponta que a Indústria 4.0 altera não apenas as tecnologias empregadas, mas também as competências exigidas dos trabalhadores. Por isso, a capacitação de educadores refletida na prática educativa sobre a temática possibilita a inserção dos futuros profissionais dos cursos profissionalizantes ofertados pelo Colégio Protásio Alves no mercado de trabalho.

As respostas ao questionário têm o objetivo de contribuir com uma formação mais alinhada às demandas e às tendências da Indústria 4.0, preparando os docentes para uma reflexão crítica sobre a temática. Ao contribuir para a melhoria do ensino da Indústria 4.0 nas escolas técnicas, se proporciona uma formação mais qualificada, preparando os docentes para as demandas do ensino e para a formação de educandos como cidadãos críticos e atentos às modificações no mundo do trabalho. Nesse sentido, Antunes (2018) observa que:

> A combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva acarretou também profundas metamorfoses na classe trabalhadora e em sua morfologia. A flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, o aumento das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil (Antunes, 2018, p. 120).

A partir dos dados, as recomendações apontadas pelo estudo alinham-se às propostas de Frigotto (2006) sobre a formação profissional:

> Dessa forma, é necessário oferecer aos estudantes, futuros trabalhadores, a possibilidade de se constituírem verdadeiros sujeitos do processo, por meio de uma formação voltada para a transformação da ordem social, que rompe com a visão da formação profissional, somente, na perspectiva do atendimento ao mercado de trabalho (Frigotto, 2006, p. 124).

Nesse sentido, propõe-se: criar um currículo integrado que permita a inclusão das tecnologias da Indústria 4.0 entre diferentes disciplinas; investir em laboratórios e formação docente continuada, assegurando condições materiais e tempo pedagógico para apropriação crítica das tecnologias; fomentar parcerias com empresas para viabilizar projetos práticos, estágios e programas de transferência de tecnologia entre as diferentes esferas governamentais.

Em síntese, a análise evidencia que a efetiva incorporação da Indústria 4.0 ao cotidiano escolar exige mais que equipamentos: é preciso repensar a estrutura curricular, as condições de trabalho docente e as formas de interação com o mundo do trabalho. No caso da Educação Profissional e Tecnológica, isso significa aliar infraestrutura, formação crítica.

Os dados demonstram que a integração da Indústria 4.0 na prática docente ainda é incipiente, mas encontra terreno fértil na motivação dos professores. Há um reconhecimento generalizado da importância do tema, mas também a percepção das dificuldades institucionais e formativas. Para que a Educação Profissional e Tecnológica possa de fato preparar estudantes para os desafios contemporâneos, é imprescindível que as instituições invistam em infraestrutura, formação continuada e revisão curricular. A valorização profissional e do espaço público, nesse contexto, deve ser entendida como prática coletiva e institucional, e não apenas como iniciativa individualizada para que realmente possamos avançar rumo a uma educação emancipadora da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

[1] ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

[2] ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

[3] ARAUJO, Wecio Pinheiro. Marx e a indústria 4.0: trabalho, tecnologia e valor na era digital. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 1, p. 22–32, jan. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e82591 Acesso em 13 mar. 2024.

[4] FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e tecnológica**: memórias, contradições e desafios. São Paulo: Essentia, 2006.

[5] GERHARDT, Tatiana Engel et al.(org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

[6] MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus/ Cedes/Ande/Anped, 1992.

[7] MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

[8] MARX, Karl. **O Capital – crítica da economia política**. Livro 1 – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

[9] SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

CAPÍTULO

07

Educação Alimentar e Nutricional na Educação Profissional e Tecnológica: histórico e perspectivas de práticas educativas

Luiz Giovane Umpierre Vieira[1], Michelle Camara Pizzato[2]

1. INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil revela uma dualidade persistente, marcada por diferentes oportunidades educacionais para a elite e a classe trabalhadora. Enquanto a classe trabalhadora historicamente recebeu uma formação mais voltada para o trabalho manual, a elite teve acesso a uma educação mais intelectual (Faria; Moura, 2015). Essa disparidade no acesso à educação de qualidade tem sido objeto de debate e reflexão, com autores como Frigotto (2006) observando a resistência das classes dominantes à universalização do acesso à educação.

Diante desse cenário, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surge como um caminho para a transformação social. Embora suas origens estejam ligadas a uma formação assistencialista, a EPT evoluiu ao longo dos anos, buscando atender às demandas de uma sociedade em constante mudança (Moura, 2007). A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) é um exemplo concreto desse movimento, oferecendo oportunidades para jovens e adultos da classe trabalhadora (Pacheco, 2011).

No contexto da EPT, podemos tomar como exemplo o Curso Técnico em Panificação, que se destaca como uma formação que visa atender às necessidades do mercado de trabalho, preparando profissionais qualificados para o setor (IFRS, 2020). No entanto, a formação em panificação não pode se limitar ao domínio de técnicas e receitas. É fundamental que os futuros profissionais da área desenvolvam uma consciência sobre a importância da alimentação saudável e da promoção de hábitos alimentares adequados.

Nesse sentido, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) desempenha um papel crucial na formação dos alunos do Curso Técnico em Panificação e de outros cursos do eixo tecnológico de Produção Alimentícia (Brasil, 2023). Ao promover a reflexão sobre as escolhas alimentares, a EAN capacita os futuros profissionais a oferecer produtos que atendam às demandas nutricionais da população, sem comprometer o sabor e a qualidade (Brasil, 2006a).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar o histórico da EAN no Brasil, discutir o papel da escola como espaço para o desenvolvimento da EAN e analisar as metodologias ativas como práticas educativas possíveis para o desenvolvimento da EAN na EPT.

[1] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, RS, Brasil. orcid: https://orcid.org/0009-0003-2548-4400 E-mail: giovane_umpierre@hotmail.com

[2] Doutora em Ensino de Ciências, pela Universidad de Burgos (UBU). Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3394-1179. E-mail: michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br.

2. EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA EM CONSTRUÇÃO

No Brasil, a alimentação adequada e saudável é reconhecida como um direito humano fundamental, garantido pela Constituição Federal (Brasil, 2013). Este direito é assegurado através do acesso permanente e regular a uma alimentação que atenda às necessidades biológicas e sociais dos indivíduos, de forma justa e equitativa. A garantia desse direito é um dos pilares da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), instituída pelo decreto 7.272, juntamente com a emenda constitucional nº 64 de 2010, que incluiu a alimentação como um direito social na Constituição. Entre os objetivos da PNSAN, destaca-se a promoção da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) por meio de processos contínuos de pesquisa e formação.

No entanto, a realidade da segurança alimentar no Brasil ainda apresenta desafios significativos. O II VIGISAN, realizado pela rede PENSSAN, revelou que menos da metade da população brasileira se encontrava em segurança alimentar (41,3%) e que a insegurança alimentar era mais grave nas regiões Norte (25,7%) e Nordeste (21%) do país, bem como em domicílios localizados em áreas rurais (18,6%) (REDE PENSASSAN, 2022). Famílias com pessoas de referência de cor preta ou parda também eram mais afetadas pela fome (18,1%), assim como famílias de baixa renda e baixa escolaridade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos reforça a importância da alimentação como um direito essencial para a saúde e o bem-estar, incluindo o acesso a alimentação, vestuário, alojamento e assistência médica (ONU, 1948). De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) só se concretiza quando os indivíduos têm acesso físico e econômico à alimentação adequada de forma contínua.

No Brasil, a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), criada pela Lei nº 11.346/2006, estabeleceu o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) para assegurar o DHAA em todo o território nacional. A LOSAN define o DHAA como um direito inerente à dignidade humana e indispensável para a realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações necessárias para garantir a segurança alimentar e nutricional da população (Brasil, 2006b).

A Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), aprovada em 1999, estabeleceu um conjunto de políticas públicas para promover, respeitar e prover o direito humano à alimentação e à saúde, buscando reduzir os impactos da transição nutricional no Brasil. Em 2011, o Ministério da Saúde atualizou e aprimorou as bases e diretrizes do PNAN, com o objetivo de proporcionar as melhores condições de alimentação, nutrição e saúde para a população brasileira (Brasil, 2013).

Essa política pública integra-se ao cenário da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), visando garantir a qualidade dos alimentos consumidos no país, promover práticas alimentares saudáveis e prevenir e controlar distúrbios nutricionais, estimulando ações intersetoriais para facilitar o acesso universal aos alimentos (Brasil, 2006b).

A definição de alimentação saudável apresenta variações, o Ministério da Saúde elaborou um glossário temático em 2008, buscando identificar termos próprios da área técnica e fornecer referências para a compreensão de termos e conceitos. O glossário define alimentação saudável como um padrão alimentar adequado às necessidades biológicas e sociais dos indivíduos, acessível, saboroso, variado, colorido, harmônico e

seguro, considerando práticas alimentares culturalmente referenciadas e valorizando o consumo de alimentos regionais (Brasil, 2008).

Martinez (2013) complementa que a alimentação saudável deve proporcionar um padrão alimentar ajustado às necessidades biológicas e sociais dos indivíduos, enfatizando alimentos regionais, seguindo os princípios do equilíbrio, variedade e moderação, valorizando o aspecto socioeconômico e cultural.

O Guia Alimentar para a População Brasileira (GAPB) é a referência para a população brasileira, abordando princípios e recomendações para uma alimentação adequada e saudável. O GAPB traz um conceito amplo que considera aspectos biológicos, socioculturais e ambientais no contexto individual e coletivo, buscando orientar as escolhas alimentares da população (Brasil, 2014).

Em suma, a trajetória da EAN no Brasil demonstra uma evolução constante, desde as ações iniciais de combate à fome até a busca por uma alimentação saudável e sustentável, com políticas públicas e documentos orientadores que visam garantir o direito à alimentação adequada para todos os brasileiros.

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

A escola se destaca como um espaço estratégico e de grande potencial para o desenvolvimento da Educação Alimentar e Nutricional (EAN). A EAN, entendida como a área do conhecimento que explora as representações sobre o comer e a comida, os saberes e os valores da alimentação para a saúde, busca promover a autonomia dos sujeitos em suas escolhas alimentares (Brasil, 2012). Ao abordar a alimentação de forma integral, a EAN contribui para a prevenção de Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT) e deficiências nutricionais, valorizando a cultura alimentar, fortalecendo hábitos regionais, reduzindo o desperdício de alimentos e promovendo o consumo sustentável (Brasil, 2012).

Nesse contexto, Boog (2014) enfatiza que a EAN procura modificar e aprimorar o hábito alimentar a médio e longo prazo, preservando as representações sobre alimento, a percepção, as atitudes e os valores da alimentação para a saúde. Ao promover a reflexão sobre a alimentação, a EAN proporciona um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como a saúde e a educação, com o objetivo de colaborar para a emancipação e o autocuidado da população em relação aos hábitos alimentares (Brasil, 2012).

O sexto princípio do Marco de Referência da EAN destaca a educação como um processo permanente, gerador de emancipação e autonomia, que promove escolhas conscientes. Nesse sentido, o ambiente escolar se apresenta como um espaço adequado para permitir um lugar de ensino-aprendizagem, crescimento e convivência, relacionando educação e saúde, considerando que a escola exerce grande influência sobre as etapas formadoras dos alunos, essenciais à vida futura (Gonçalves; Philippi; Lehmkuhl, 2008).

Moura, Thomaz e Ferreira (2007) reforçam a relevância de aprimorar estratégias para aproveitar a potencialidade do espaço escolar como promotor de saúde, através da formação de hábitos e comportamentos alimentares saudáveis. As intervenções pedagógicas nesse contexto são qualificadas para promover procedimentos e abordagens que beneficiam não apenas os conteúdos curriculares, mas, especialmente, a valorização

do espaço escolar e a troca de vivências entre os membros da comunidade escolar, visando modificar hábitos alimentares e incentivar práticas saudáveis (Ramos; Santos; Reis, 2013).

A EAN no contexto escolar possibilita a aprendizagem dos princípios gerais da alimentação e nutrição, direcionando comportamentos específicos e qualificando os participantes para realizar escolhas mais conscientes. Incentivar a adoção de hábitos saudáveis contribui para diminuir a insegurança alimentar e nutricional e para garantir o bem-estar e a qualidade de vida dos estudantes (Magalhães; Cavalcante, 2019).

Para que a EAN esteja em sintonia com a educação, ela deve dialogar com a temática da escola politécnica, juntamente com os demais componentes curriculares, visando atingir a formação humana integral e reintegrar o indivíduo do processo de formação fragmentado (Franklin *et al*., 2021). Ao analisar a finalidade da EAN na escola, a educação se apresenta como o tema central, integrando-se como meio fundamental para construir um saber capaz de fortalecer as práticas sociais (Saviani, 2009).

É necessário aprofundar as discussões sobre essa temática, aproveitando o ambiente escolar, com o objetivo de prover a formação omnilateral como prática emancipatória, visto que seu papel extrapola a transmissão de conteúdos escolares. A escola necessita produzir o ser em sua totalidade, permitindo desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, atuando sobre os mais variados aspectos de seu meio social (Ciavatta, 2005).

Ao executar ações de EAN, é fundamental analisar o contexto educacional da atualidade, na era da tecnologia em que os docentes enfrentam a concorrência da atenção dos discentes com os smartphones. Incentivar processos educativos participativos, interativos e dialógicos (Oliveira, 2018) é essencial para engajar os alunos no aprendizado.

Melo e Camarotti (2021) utilizaram a EAN através de atividades lúdicas no ensino da biologia com alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), e evidenciaram que a EAN proporcionou flexibilidade na abordagem dos conteúdos em suas diversas dimensões (saúde, funcional, social e ambiental), oferecendo aos estudantes uma percepção dos eventos que permeiam a cultura alimentar e desmistificando conteúdos, possibilitando que os alunos se situem no centro de suas escolhas para uma melhor qualidade de vida.

Portanto, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da EAN, promovendo a reflexão crítica, o desenvolvimento de hábitos saudáveis e a construção de uma relação mais consciente com a alimentação, contribuindo para a formação integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e saudável.

4. METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O cenário educacional contemporâneo tem passado por transformações significativas, impulsionadas pela globalização e pela expansão das tecnologias digitais. Essas mudanças exigem novas abordagens de ensino-aprendizagem, que conciliem o acesso à informação com o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes para o século XXI. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como estratégias pedagógicas que visam engajar os estudantes no processo de construção do

conhecimento, promovendo um aprendizado mais significativo e autônomo (Inocente; Tammasine; Castaman, 2018).

Libâneo (2022) define as metodologias ativas como métodos que transformam os alunos em agentes responsáveis e autônomos pela própria aprendizagem, contrapondo-se à pedagogia tradicional, que se caracteriza pela execução unilateral do professor. Berbel (2011) complementa essa definição, explicando que as metodologias ativas se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

No entanto, Libâneo (2022) alerta para a importância de analisar a perspectiva em que as metodologias ativas são utilizadas, considerando que a visão neoliberal pode destacar o caráter instrumental, tecnológico e técnico dessas metodologias, desprovendo-as da contextualização. Nesse caso, a aquisição de conhecimentos e habilidades não ultrapassa a experiência empírica, no campo da prática, não propiciando ao estudante a internalização de princípios de aquisição de formas gerais de ação que levam ao conhecimento teórico-conceitual.

Em contrapartida, Libâneo (2022) ressalta que, ao utilizar as metodologias ativas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, que enfatiza a importância da interação social e da cultura no desenvolvimento humano, a atividade de aprendizagem implica por parte do professor uma expectativa de formação de ações mentais pelo aluno e de mudanças qualitativas no seu modo de ser e agir. Nesse caso, o aluno é colocado frente a um problema de aprendizagem envolvendo uma situação ou uma representação dela, conduzindo a compreendê-la pela teoria, pelos conceitos, apreendendo as contradições, as relações e os elementos formadores da realidade, chegando a uma explicação totalizante desse real.

Dentre as metodologias ativas mais utilizadas, destacam-se a sala de aula invertida, o ensino híbrido, a aprendizagem baseada em problemas, os seminários e debates, a gamificação e os projetos práticos (Libâneo, 2022). A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como modalidade de ensino, requer a construção de conhecimentos que capacitem os estudantes a compreender o contexto em que estão inseridos e a elaborar suas habilidades de estudo de modo crítico e criativo (Saviani, 2003).

Nesse sentido, as metodologias ativas se alinham com o que preconiza o Decreto nº 5.154 de 2004, que regulamenta a EPT, propondo formar cidadãos por meio da articulação da educação, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, com centralidade no trabalho como princípio educativo e indissociabilidade entre teoria e prática, possibilitando para a proposta de uma formação humana e integral (Brasil, 2004). Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observa-se a importância de estratégias educacionais orientadas pela flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade, possibilitando a agregação entre teoria e prática, considerando o contexto profissional em que os estudantes estão inseridos (Brasil, 2012).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente a importância da EAN na formação dos alunos do Curso Técnico em Panificação. Ao promover a reflexão sobre as escolhas alimentares, a

EAN capacita os futuros profissionais a oferecer produtos que atendam às demandas nutricionais da população, sem comprometer o sabor e a qualidade.

Nesse sentido, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da EAN, pois permite o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como a saúde e a educação, a fim de colaborar para a emancipação e o autocuidado da população em relação aos hábitos alimentares.

As metodologias ativas se apresentam como uma estratégia promissora para o desenvolvimento da EAN na EPT, pois permitem que os alunos sejam protagonistas do processo de aprendizagem. Ao utilizar metodologias ativas, o professor pode promover a reflexão crítica sobre as escolhas alimentares, o desenvolvimento de habilidades culinárias e a construção de hábitos alimentares saudáveis.

Diante dos desafios impostos pela transição nutricional e pela crescente prevalência de doenças crônicas não transmissíveis, a EAN se apresenta como uma ferramenta fundamental para a promoção da saúde e a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

Espera-se que este artigo possa contribuir para a reflexão sobre a importância da EAN na EPT e para a construção de práticas educativas inovadoras que promovam a formação de profissionais conscientes e engajados com a promoção da alimentação saudável.

REFERÊNCIAS

[1] BERBEL, Neusi Aparecida. Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes universitários. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 359-368, 2011. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Acesso em: 03 dez. 2024.

[2] BOOG, Maria. Cristina. Faber. **Educação alimentar e nutricional na promoção da saúde**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

[3] BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

[4] BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN, com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm. Acesso em: 02 out. 2024.

[5] BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

[6] BRASIL. Ministério da Saúde. **Glossário temático**: alimentação e nutrição. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_tematico_alimentacao_nutricao_2ed.pdf. Acesso em: 02 dez. 2024.

[7] BRASIL. **Decreto nº 7.272, de 25 de agosto de 2010.** Regulamenta a Lei 11.346, de 15 de setembro de 2006, institui a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - PNSAN, estabelece o parâmetro para a elaboração do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2010; 25 ago. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/. Acesso em: 22 nov. 2024.

[8] BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2017/03/marco_EAN.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

[9] BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de alimentação e nutrição**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

[10] BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Departamento de Atenção Básica**. Guia alimentar para a população brasileira**. 2ª ed. Brasília: DF, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf. Acesso em: 4 dez. 2024.

[11] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://cnct.mec.gov.br/. Acesso em: 9 dez. 2024.

[12] CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2005.

[13] FRANKLIN, Brenda *et al*. Contribuição da educação alimentar e nutricional para uma formação omnilateral no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, p. e9874, fev. 2021. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9874. Acesso em: 10 dez. 2024.

[14] FARIA, Givago Silva; MOURA, Dante Henrique. Educação profissional e questão social: notas sobre o caso brasileiro. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 13, n. 2, p. 369-389, 2015. Disponível em: https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/issue/archive. Acesso em: 15 dez. 2024.

[15] FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura de classes na sociedade capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

[16] GONÇALVES, Vivian Siqueira; PHILIPPI, Sonia Tucunduva.; LEHMKUHL, Nara. Avaliação de programas de educação alimentar e nutricional no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista de Nutrição**, v. 21, p. 797-810, 2008. Suplemento. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rn/grid. Acesso em: 15 dez. 2024.

[17] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto pedagógico do curso Técnico em Panificação**. Porto Alegre, RS: IFRS, 2020. Disponível em: http://www.poa.ifrs.edu.br/attachments/article/3207/PPC%20Panifica%C3%A7%C3%A3o%202020%20Tarde%20.pdf. Acesso em: 20 de jul. 2024.

[18] INOCENTE, Luciane; TAMMASINE, Angelica; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem: da teoria à prática. **Revista Thema**, v. 15, n. 4, p. 1108-1122, 2018. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/index. Acesso em: 20 ago. 2024.

[19] LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2022.

[20] MAGALHÃES, Quitéria Vanessa Brito; CAVALCANTE, Jorge Luís Pereira. Educação alimentar e nutricional na escola: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação em Saúde**, v. 9, n. 2, p. 32-37, 2019. Disponível em: https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES. Acesso em: 20 out. 2024.

[21] MARTINEZ, Silvia. **Alimentação saudável**: um guia prático. São Paulo: Alaúde Editorial, 2013.

[22] MELO, Alena Souza; CAMAROTTI, Maria de Fatima. Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no ensino de biologia com atividades lúdicas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 7000-7019, 2021.

[23] MOURA, Dante Henrique. **A reestruturação do ensino médio e a reforma da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

[24] MOURA, Erly Catarina.; THOMAZ, Ana Cláudia; FERREIRA, Miriã Dias. Intervenções de educação alimentar e nutricional em escolas: uma revisão da literatura. **Revista de Nutrição**, v. 20, n. 5, p. 525-533, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rn/i/2007.v20n1/. Acesso em: ago. 2024.

[25] OLIVEIRA, Bernardina Maria Juvenal Freire. **Metodologias ativas no ensino superior**: desafios e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2018.

[26] ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 5 jan. 2025.

[27] PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Cortez, 2011.

[28] RAMOS, Marise Nogueira; SANTOS, Livia Maria Monteiro; REIS, Gianne Cristina. Políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil: limites e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 634-653, 2013.

[29] REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR (REDE PENSSAN). **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil**: II VIGISAN. Relatório final. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert/Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/. Acesso em: 24 out. 2024.

[30] SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 2003.

[31] SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Ed. Autores Associados Ltda, 2009.

CAPÍTULO

08

Profissão docente: o Curso Normal como objeto de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Jaqueline Costa da Rosa[1], Andréia Modrzejewski Zucolotto[2]

1. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho está vinculado ao curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus* Porto Alegre que se encontra em andamento, especificamente na Linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica no Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. A pesquisa busca compreender em que medida as práticas educativas desenvolvidas durante a formação do Curso Normal de Ensino Médio (numa escola de Porto Alegre/RS) sustentam e preparam as alunas para o mundo do trabalho docente.

Ainda que o Curso Normal não integre o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2020), entende-se que a formação dos professores em nível médio é um importante espaço de formação profissional, ao qualificar docentes para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (Dullius, Zucolotto, 2025, p. 60). Sob essa ótica, o recorte de pesquisa aqui apresentado pauta-se na discussão sobre a formação de professores em nível médio e suas conexões com a educação profissional e tecnológica em uma perspectiva dialógica.

A investigação nasce das inquietações da primeira autora, dada sua atuação na formação de professores de nível médio no curso Normal. Partindo de uma realidade objetiva do curso, que forma professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais, muitos questionamentos surgem quando se pensa o que é esperado desses profissionais que adentram o mundo do trabalho repleto dos mais variados desafios.

André (2001), ao discutir os rumos da pesquisa acadêmica em educação, aponta que ao longo dos anos houve uma ampliação e diversificação dos temas investigados, demonstrando uma preocupação dos pesquisadores em aprofundar o entendimento sobre as questões relativas à escola e aos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem um cunho exploratório e pretende realizar uma primeira abordagem à literatura acadêmica brasileira buscando identificar junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as produções relacionadas à temática em estudo e as discussões presentes na atualidade quando se aborda a formação de professores em nível médio no Brasil.

[1] Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Instituto Estadual de Educação Doutor Carlos Chagas. Canoas, RS, Brasil ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5159-7505. E-mail: jaquelinerosaprof@gmail.com.

[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da área de Educação em Química e do ProfEPT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4889-5945. E-mail: andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br.

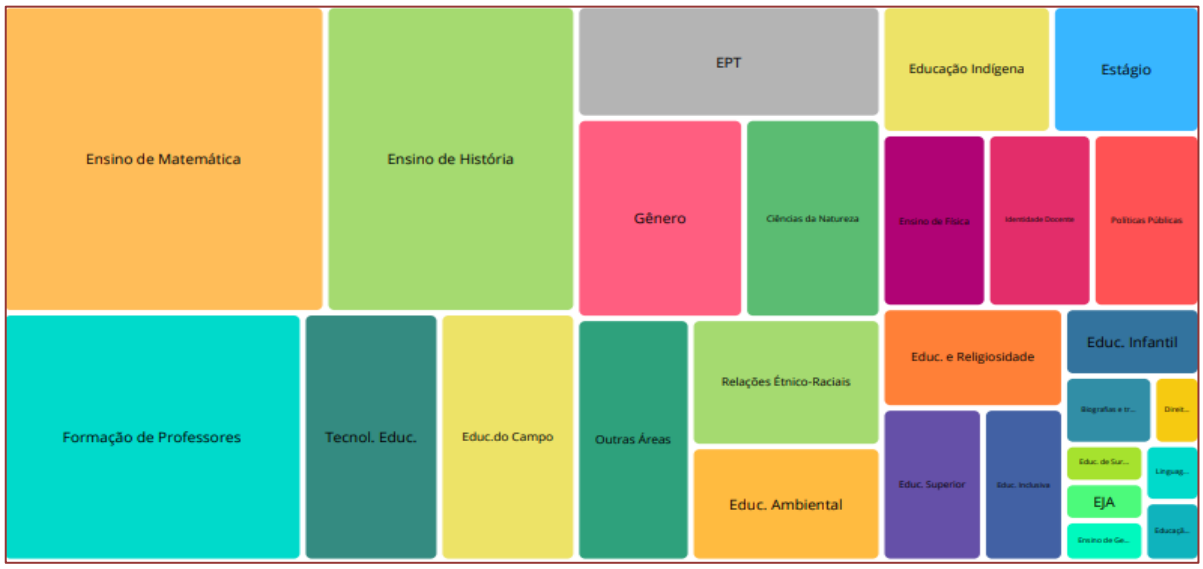
2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

No intuito de realizar uma primeira revisão da literatura, buscou-se delimitar o tema da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, *a* fim de identificar as produções acadêmicas que abordassem estudos referentes à formação de professores em nível médio no Curso Normal/Magistério. Motta-Roth e Hendges (2010) explicam que uma das funções básicas da revisão da literatura reside em demonstrar em qual área do conhecimento a pesquisa está situada, delimitando e fundamentando o estudo com base nas publicações já existentes. “Por meio da revisão da literatura, reportamos e avaliamos o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para o trabalho” (2010, p. 91). Assim, optou-se por um recorte temporal de 10 anos, abarcando os estudos realizados entre 2015 e 2025, com a intenção de considerar as produções mais recentes sobre o tema, capazes de refletir os debates atuais da formação docente em nível médio. Foram empregados os seguintes descritores no repositório escolhido: "curso normal"; "curso magistério”; "curso de magistério"; "curso normal" AND "nível médio"; "curso normal" AND "magistério"; "curso normal" AND "egressas". Além disso, definiu-se um recorte específico de trabalhos produzidos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, visto ser pertinente considerar os que estejam diretamente relacionados à área do mestrado.

Como resultados iniciais foram recuperados 302 trabalhos, que, excluídas as duplicidades, contabilizaram um total de 215 títulos, sendo 172 dissertações e 43 teses. A fim de sistematizar as informações coletadas, os trabalhos foram organizados em uma planilha *Excel*, como forma de obter uma visualização integrada dos descritores utilizados, do tipo de trabalho, título, palavras-chave e unidade temática.

Um dos primeiros passos foi a análise das informações presentes nos títulos e nas palavras-chave. Essa classificação permitiu categorizar o tema de cada um dos trabalhos e agrupá-los por áreas, com a finalidade de identificar produções que dialogassem diretamente com a proposta de pesquisa na qual se desenvolve este estudo.

Figura 1 - Distribuição temática das dissertações em formato de treemap[3]



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A partir da análise desse escopo, foram selecionados 32 trabalhos (30 dissertações e 2 teses), utilizando-se como critério de exclusão as produções cuja temática estivesse relacionada a uma área muito específica do conhecimento (como ensinos de história, geografia, matemática e outros) ou discutisse questões sobre o curso Normal que não dialogassem com a perspectiva aqui adotada (como gênero, direitos humanos ou religiosidades). Com base nesse resultado, uma nova etapa foi considerada, com o objetivo de identificar nos resumos desses trabalhos as perguntas orientadoras das investigações. Observou-se que, embora nem todos os resumos apresentassem explicitamente a questão de pesquisa, foi possível inferir a proposta a partir dos objetivos e da problematização descritos. Tendo-se optado pelos trabalhos desenvolvidos com foco na área da Educação Profissional e Tecnológica, assim como os trabalhos voltados para formação de professores e identidade docente. Como resultado, 11 títulos (10 dissertações e 1 tese) foram selecionados para análise do conteúdo textual dos resumos, com o objetivo de identificar as categorias emergentes.

Para sistematizar o conteúdo dos resumos selecionados, elaborou-se um quadro analítico em formato de planilha (Figura 2), na qual foram organizados os elementos centrais de cada trabalho.

[3] O *treemap* é uma forma de visualização de dados em que cada categoria é representada por um retângulo, cuja área é proporcional à sua frequência ou relevância relativa no conjunto.

Figura 2 - Quadro analítico dos resumos

	TÍTULO	IDEIA CENTRAL	PRODUTO	CONCLUSÕES
D1	DO OCASO DO CURSO NORMAL À ALVORADA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE SANTA MARIA E PELOTAS/RS (LAMPE, 2021)	Manutenção e existência do Curso Normal	Produto educacional não descrito no resumo	O curso normal segue resistindo apesar de tudo.
D2	METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA HUMANISTA: VENDO O SUJEITO NO ALUNO (RIBEIRO, 2019)	Formação profissional humanista	Caderno simplificado de metologias ativas	Necessidade de resignificar as práticas com fins para cidadania
D3	POLITECNIA E OMNILATERALIDADE: POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS (SILVA, 2022)	Formação profissional humanista	Proposta curricular politécnica	O curso normal como uma via de formação politécnica
D4	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO NORMAL/MAGISTÉRIO NO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ ARMIM MATTE, EM CHOPINZINHO – PR (1960 – 1999). (QUADROS, 2021)	Formação profissional humanista	Sequência didática virtual	Contextualidar o curso e relacionar a educação profissional docente e o mundo do trabalho
D5	ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA FORMAÇÃO DOCENTE (PINHEIRO, 2019)	A práxis pedagógica no curso e suas contribuições à formação	Produção de indicativos pedagógicos orientadores	Necessidade de mudanças metodológicas e de formação continuada dos professores/formadores
D6	AS EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS ESTUDANTES DO CURSO NORMAL DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE (WILLE, 2020)	Futuro profissional e expectativas de inserção no mundo do trabalho	Sequência didática sobre expectativas formativas	As expectativas vão além de ser excelentes professores, incluem afetividade além do conhecimento técnico
D7	CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO: ASPECTOS HISTÓRICOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS (BRANCO, 2019)	Manutenção e existência do Curso Normal	*	Enaltecimento e relevância por parte de alunos e docentes
D8	FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO – MODALIDADE NORMAL: O CURSO QUE RESISTE E PERSISTE NO ESTADO DO PARANÁ (GABRE, 2022)	Manutenção e existência do Curso Normal	*	Continua como possibilidade formativa para classe trabalhadora, mas protela o nível superior
D9	FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE NORMAL: UM ESTUDO SOBRE AS INFLUÊNCIAS EDUCATIVAS DO CURSO NORMAL NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE EGRESSOS DO COLÉGIO ESTADUAL OLAVO BILAC — CANTAGALO PR (PEREIRA, 2022)	A práxis pedagógica no curso e suas contribuições à formação	*	A formação de nível médio contribuiu para as trajetórias profissionais
D10	FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO E PERSPECTIVAS DE FUTURO: UM ESTUDO SOBRE EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DE JOVENS ESTUDANTES DE UMA "ESCOLA NORMAL" DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (RIZZO, 2021)	Futuro profissional e expectativas de inserção no mundo do trabalho	*	A importância de planejar ações que abram "futuros possíveis" aos launos, dentro e fora da escola
T1	O CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO NA REDE PÚBLICA E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SILVA, 2022)	A práxis pedagógica no curso e suas contribuições à formação	*	A práxis está presente no fazer docente(didático)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Esse instrumento permitiu visualizar, de modo comparativo, as ideias centrais, os diálogos estabelecidos entre as produções, os tópicos abordados, os produtos educacionais (caso houvesse) e alguns excertos considerados significativos. A partir desse instrumento foi possível realizar uma análise mais aprofundada, compreendendo como os trabalhos dialogam entre si e com o objeto desta investigação.

3. DISCUSSÃO E SÍNTESE DOS ACHADOS

O processo de análise dos trabalhos acadêmicos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES teve o intuito de identificar os principais temas abordados e compreender algumas tendências de pesquisa relacionadas ao Curso Normal. Nesta seção, apresentam-se alguns apontamentos quanto aos achados obtidos a partir dessa análise.

Em uma perspectiva mais abrangente, pode-se dizer que as produções acadêmicas relacionadas ao ensino de Matemática e História aparecem com centralidade quando comparadas a outros campos em estudo, assim como a temática mais ampla referente à formação de professores. As questões de gênero, educação no campo, Tecnologias Educacionais e Educação Profissional e Tecnológica, embora em segundo plano, quando comparadas às primeiras, também aparecem como temas relevantes de pesquisa, como pode ser visto na Figura 1. Cabe destacar que nesta primeira etapa da análise, no universo das palavras-chave as expressões mais utilizadas foram “formação de professores”, “curso normal”, “história da educação” e “formação docente”.

Ao avançar para o segundo nível de análise, quando se identificam as questões orientadoras dos 32 trabalhos selecionados, optou-se como critério de inclusão as produções que privilegiem as temáticas que dialoguem com o estudo em questão. Nesse

sentido, destacam-se os trabalhos que abordam a formação docente, os que discutem formação de professores e políticas públicas e os que se relacionam com as trajetórias e com as perspectivas profissionais dos estudantes. De uma maneira geral, as problematizações em torno desses temas já começam a dar pistas sobre os caminhos acadêmicos que estão sendo percorridos quando se discute o Curso Normal no Brasil.

A seleção final, que resultou na análise dos 11 resumos, pode ser lida como um recorte representativo das principais discussões trazidas pelos autores sobre a temática. Para facilitar a reflexão e estabelecer relações em torno das ideias constantes nos resumos, utilizaremos como identificador a letra D para as dissertações (D_1, D_2, D_3...) e T_1 para a tese. Tal organização tem como objetivo identificar possíveis aproximações e distinções entre as pesquisas, além de evidenciar algumas categorias emergentes.

Primeiramente, no que se refere aos métodos de investigação adotados pelos autores, destaca-se a pesquisa documental e bibliográfica na maioria dos trabalhos, entretanto a pesquisa de campo, estudo de caso e pesquisa-ação também foram utilizados. Para a coleta de dados, os autores utilizaram entrevistas e questionários, além de outros procedimentos como grupos focais, registros escritos, fotográficos e filmagens. Cabe destacar que apenas dois trabalhos (D_3 e D_4) não envolveram sujeitos de pesquisa, restringindo-se à análise documental e bibliográfica.

Considerando que o Mestrado em EPT se encontra no âmbito dos mestrados profissionais, regulados pela Portaria nº 60, de 20 de Março de 2019 (Brasil, 2019) que especifica a necessidade de trabalhos de conclusão que atendam as demandas da sociedade e sejam aplicáveis em contextos educacionais, torna-se pertinente destacar a presença e os tipos de produtos resultantes dos trabalhos aqui analisados. Entre os 11 trabalhos, 5 apresentaram produtos educacionais: caderno simplificado de metodologias ativas (D_2); proposta curricular politécnica (D_3); sequência didática virtual (D_4); indicativos pedagógicos orientadores (D_5); e sequência didática sobre expectativas formativa (D_6).

Com o objetivo de realizar uma síntese analítica do que foi encontrado nos resumos, propõe-se a apresentação de quatro eixos interpretativos que, ao mesmo tempo em que apresentam particularidades, se articulam entre si na medida em que estabelecem relação entre seus temas, possibilitando um diálogo entre seus conteúdos.

O primeiro deles diz respeito ao futuro profissional dos estudantes e suas expectativas de inserção no mundo do trabalho, discutido em D_6 e D_{10}. Em ambos os trabalhos essa questão configura como tema central, já que discutem as perspectivas dos estudantes do Curso Normal frente às demandas sociais que imprimem desafios crescentes à profissão docente. Em D_6 o foco está na própria formação e nas percepções dos estudantes: “as expectativas formativas dos estudantes são além de tornarem-se excelentes professores" (Wille, 2020, p. 7) , enquanto que D_{10} foca em soluções que incluam “ações individuais de professores e, sobretudo, de agentes externos à escola” (Rizzo, 2021, p. 8).

Em um segundo eixo está a discussão empreendida em D_5, D_9 e T_1, que - embora com níveis de abordagem diferentes, pois tratam-se de uma tese e duas dissertações - todas abordam a importância da *práxis* pedagógica desenvolvida no curso e suas contribuições à formação das estudantes. A D_5 discute a realização do estágio no Curso Normal “desmistificando a relação teoria e prática” (Pinheiro, 2019, p. 8). A proposta é analisar as dificuldades metodológicas ocorridas nessa fase do curso. Em D_9, a discussão está centrada na perspectiva das alunas quanto a sua formação e na contribuição do Curso

Normal para o prosseguimento na carreira docente quando aponta que a "formação em nível médio contribuiu para as trajetórias profissionais" (Pereira, 2022, p. 9). Na T_1 a mesma questão surge com a proposta de um "saber da experiência", que aparece como um dos *"elementos fundamentais a um curso de formação inicial de professores"* (Silva, 2022b, p. 7). O mesmo trabalho conclui que a união entre o campo teórico e empírico desenvolvidos no curso, dá possibilidade de crescimento e amadurecimento profissional. Os três estudos se complementam na medida em que as proposições discutidas em T_1 parecem justificar os resultados apresentados em D9, ao mesmo tempo em que se relaciona diretamente com o que é apresentado em D_5: "a teoria é o embasamento que nos permite analisar as situações na prática e delas produzir novos conhecimentos" (Pinheiro, 2019, p. 8). A importância da teoria e prática está no centro da análise neste grupo.

Um terceiro eixo pôde ser identificado em D_1, D_7 e D_8, ao considerarmos a história de permanência e resistência do Curso Normal ao longo do tempo no Brasil. Os três trabalhos discutem, em diferentes medidas, as idas e vindas das políticas públicas voltadas à manutenção e permanência do curso. Isso pode ser identificado nas expressões: "segue existindo e resistindo" (Lampe, 2021, p. 7); "passou por instabilidade e rupturas, contudo, permanece como polo de formação" (Branco, 2019, p. 10); "a resistência e a persistência" (Gabre, 2022, p. 8). Os conteúdos apresentados nesses resumos trazem desde a discussão proposta em D_1 ao trazer o tema se o Curso Normal, ao formar profissionais da educação, se aproximaria da Educação Profissional e Tecnológica; em D_7, a qual aborda que, apesar de todas as dificuldades ao longo de sua história, o Curso Normal continua sendo uma importante via de acesso inicial à formação de professores; ou em D_8, quando discute que a trajetória histórica do Curso de Magistério no Paraná, desde o seu cessamento na oferta à retomada do curso em 2004. Todas essas questões movimentam as discussões em torno da importância do Curso Normal na formação de nível médio e as tensões geradas pelas políticas públicas direcionadas à esse nível de ensino.

Por fim, pode-se identificar um quarto eixo, composto por D_2, D_3 e D_4 que apresentam problemáticas relacionadas a uma formação profissional que vá além da simples preparação para o mundo do trabalho docente. Em D_2 há uma discussão sobre a importância de "práticas pedagógicas em uma perspectiva humanista" (Ribeiro, 2019, p. 10) durante a formação, com fins à manutenção da cidadania. A mesma perspectiva é encontrada em D_3, cuja proposta curricular (produto educacional) busca romper com a lógica dualista de educação "com base na concepção da formação omnilateral e politécnica, em que a formação humana é considerada em sua totalidade" (Silva, 2022a, p. 9). Em D_4, embora não apareça de maneira explícita a questão da formação humana integral, o tema é abordado implicitamente quando diz haver uma preocupação com a "compreensão do desenvolvimento da formação de professores no curso" (Quadros, 2021, p. 9). Neste último grupo, os trabalhos dialogam diretamente com os principais conceitos discutidos na Educação Profissional e Tecnológica, foco deste estudo.

Como último apontamento sobre a análise aqui empreendida é importante destacar que, evidentemente, abordagens sob outras perspectivas poderiam ser realizadas. A intenção deste trabalho foi identificar algumas categorias emergentes dos resumos de trabalhos que discutem a profissão docente em nível médio selecionados, considerando a proposta de pesquisa que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional e Tecnológico - ProfEPT.

Os achados aqui discutidos comporão o referencial teórico da pesquisa em desenvolvimento e subsidiarão as perguntas que irão nortear a investigação em curso, para melhor compreender o papel do Curso Normal no âmbito da formação de professores para a Educação Básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

[1] ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso**: o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 125–143, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?lang=pt. Acesso em: 07 set de 2025.

[2] BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. **Curso de formação inicial docente em nível médio**: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Paranavaí, 2019. Disponível em:https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7643288. Acesso em 04 set 2025.

[3] BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 22 mar. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 07 set de 2025.

[4] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020.** Aprova a 4ª edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2020. Seção 1, p. 170.

[5] DULLIUS, Simone Rosanelli; ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski. **Mulheres e a busca de uma formação profissional: pesquisa sobre o nível de alfabetização científica e o perfil de estudantes de um curso normal de Porto Alegre.** In: ESCOTT, Clarice Monteiro; KELLER, Fabiana de Oliveira; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos (org.). Educação profissional e tecnológica: textos e contextos de formação**.** Belo Horizonte: Poisson, 2025. p. 60–66. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/individuais/Educacao_Formacao/Educacao_Formacao.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

[6] GABRE, Viviane. **Formação de docentes em nível médio – modalidade normal**: o curso que resiste e persiste no estado do Paraná. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12424816. Acesso em: 04 set 2025.

[7] LAMPE, Leandro. **Do ocaso do Curso Normal à alvorada da Educação Profissional e Tecnológica**: políticas educacionais e experiências de Santa Maria e Pelotas/RS. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23557. Acesso em 04 set 2025.

[8] MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

[9] PEREIRA, Noeli Maria. **Formação docente em nível médio na modalidade normal**: um estudo sobre as influências educativas do curso normal nas trajetórias profissionais de egressos do Colégio Estadual Olavo Bilac – Cantagalo PR. 2022. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13576477. Acesso em 04 set 2025.

[10] PINHEIRO, Ana Paula. **Ensino médio – curso normal**: desafios e perspectivas do estágio curricular para formação docente. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3858. Acesso em: 04 set 2025.

[11] QUADROS, Eleandro de. **Trajetória histórica do curso normal/magistério no Colégio Estadual José Armim Matte, em Chopinzinho – PR (1960 – 1999)**. 2021. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11026921. Acesso em 04 set 2025.

[12] RIBEIRO, Lucimeri Mauricio. **Metodologias ativas de ensino e aprendizagem em uma perspectiva humanista**: vendo o sujeito no aluno. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, Rio Pomba, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8062666. Acesso em 05 set 2025.

[13] RIZZO, Vito Renato. **Formação para o magistério e perspectivas de futuro:** um estudo sobre expectativas profissionais de jovens estudantes de uma "escola normal" do município do Rio de Janeiro. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11337343. Acesso em: 05 set 2025.

[14] SILVA, Adriele de Freitas. **Politecnia e omnilateralidade**: possibilidades no currículo do curso normal em nível médio das escolas estaduais de Minas Gerais. 2022a. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2022a.Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13212761. Acesso em 04 set 2025.

[15] SILVA, Márcia Regina da. **O curso normal em nível médio na rede pública e a sua contribuição para a profissionalização docente**. 2022b. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022b.

[16] Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13189990. Acesso em: 04 set 2025.

[17] WILLE, Patrícia Bonow Fassbender. **As expectativas formativas dos estudantes do curso normal do Colégio Municipal Pelotense.** 2020. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10859298. Acesso em 04 set 2025.

CAPÍTULO

09

Letramento Informacional na Educação Profissional e Tecnológica: concepções e desafios

Paula Porto Pedone[1], Liliane Madruga Prestes[2]

1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) encontra-se imersa em um cenário de profundas transformações, moldado por ideologias neoliberais, avanços tecnológicos e a reconfiguração do mundo do trabalho, que exige dos profissionais qualificações em constante evolução. Para responder a esses desafios, a EPT busca inovações pedagógicas que deem conta das necessidades educacionais dos jovens e adultos e tragam contribuições para as transformações nas relações das pessoas com o trabalho, nos diferentes segmentos da sociedade. Nesse contexto, o ensino com pesquisa emerge como um princípio pedagógico central, indissociavelmente ligado ao desenvolvimento do letramento informacional, um conceito aprofundado por Kelley Gasque (2010).

Este ensaio propõe uma análise da relação intrínseca entre o princípio do ensino com pesquisa na EPT e o letramento informacional, conforme delineado por Gasque. Pretende-se investigar como a dinâmica do ensino com pesquisa, ao promover a investigação, o questionamento e a produção de conhecimento, atua como um catalisador para o desenvolvimento das competências e habilidades informacionais essenciais no processo de emancipação do sujeito.

2. UMA BREVE INCURSÃO SOBRE O ARCABOUÇO CONCEITUAL DO LETRAMENTO INFORMACIONAL

Para Gasque (2010), o letramento informacional não é um conceito estático, mas um processo dinâmico e complexo. Ele integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas. Este conceito, embora tenha surgido nos EUA na década de 70 com a expressão *Information Literacy*, chegou ao Brasil no início do século XXI, sendo traduzido de diversas formas, como "alfabetização informacional", "habilidade informacional", "competência informacional" e "letramento informacional". Gasque, entre outros autores brasileiros, optou pelo termo "letramento informacional".

A autora estabelece uma distinção crucial entre "alfabetização informacional" e "letramento informacional", assim como a relação entre "competências" e "habilidades". A alfabetização informacional é a primeira etapa do processo, que envolve o conhecimento básico do código e dos suportes de informação. Isso inclui a compreensão da organização de dicionários e enciclopédias, noções sobre classificação, índice, autoria,

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6436-9363. E-mail: paula.pedone@restinga.ifrs.edu.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e docente permanente do ProfEPT. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2570-8502E-mail: liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br.

bancos de dados, e o domínio das funções básicas do computador. É o domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas, para exercer a arte e ciência da escrita no contexto informacional.

Já o letramento informacional propriamente dito transcende essa decodificação inicial, referindo-se à capacidade de buscar e usar a informação eficazmente em situações reais de uso da linguagem e da informação. Ele implica o uso competente e efetivo da escrita e da informação para compreender e produzir textos, viver na sociedade letrada, e aplicar o conhecimento em contextos específicos. A essência do letramento informacional é o engajamento do sujeito no processo de aprendizagem para desenvolver competências e habilidades necessárias à busca e ao uso eficiente e eficaz da informação.

Quadro 1 - Capacidades do sujeito "informacionalmente" letrado

✓ Determinar a extensão das informações necessárias.
✓ Acessar a informação de forma efetiva e eficientemente.
✓ Avaliar criticamente a informação e suas fontes.
✓ Incorporar a nova informação ao conhecimento prévio.
✓ Usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos.

Fonte: Gasque (2010)

Na sociedade contemporânea, na qual o volume de conhecimento se multiplica exponencialmente, a capacidade de memorizar informações perde espaço para a competência de buscar, selecionar e aplicar o saber de forma crítica. É neste cenário que a formação humana integral, princípio fundamental da Educação Profissional e Tecnológica, se revela indispensável. Conforme aponta Gasque (2010), a aprendizagem deve ser vista como um processo contínuo e adaptativo, que se prolonga por toda a vida. Isso significa que o objetivo educacional transcende o acúmulo de conteúdo, focando no desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender. Tal abordagem não apenas prepara o indivíduo para os desafios do mundo do trabalho, mas o forma como cidadão, promovendo a sustentabilidade e a solidariedade humana. Neste cenário, o princípio do ensino com pesquisa na EPT é uma resposta pedagógica direta às demandas de uma sociedade em constante mudança, buscando formar profissionais que sejam agentes de transformação e inovação. Esta abordagem se afasta do ensino tradicional, que se limita à repetição esquemática de conceitos, e busca deslocar o estudante da posição de mero receptor de conhecimentos sistematizados para a de construtor do conhecimento. Essa mudança de paradigma é o ponto de convergência fundamental com o letramento informacional.

A metodologia de educar pela pesquisa, proposta por Demo (2015) e aprofundada por Moraes, Ramos e Galiazzi (2002) *apud* Vieira *et al*. (2019), estrutura-se em um movimento dialético composto por três princípios interativos e recursivos: questionamento, construção de argumentos e comunicação. Cada um desses princípios espelha e fomenta diretamente as habilidades do letramento informacional de Gasque (2010), a saber:

Quadro 2 - Princípios do letramento informacional

1.Questionamento	Este princípio inicia-se pela identificação de falhas e limitações em teorias e conteúdos existentes, buscando novos caminhos para ampliar entendimentos. Isso corresponde à capacidade de reconhecer a necessidade de informação e de formular perguntas de pesquisa, uma das capacidades centrais do letramento informacional delineadas por Gasque. A inquietude e a curiosidade são propulsoras da pesquisa e da busca pelo saber.
2.Construção de argumentos	Demanda a busca e a seleção de informações com base teórica sólida para solidificar novas ideias. É nesse ponto que o estudante exerce a habilidade de localizar, avaliar criticamente e incorporar a nova informação ao conhecimento prévio, utilizando-a eficazmente. A pesquisa se transforma em um esforço metódico de busca de informações para produzir novos conhecimentos.
3.Comunicação	Os argumentos produzidos devem ser comunicados para análise e avaliação, o que pode gerar novas críticas e desencadear um novo ciclo de questionamento. A comunicação de resultados, tanto oral quanto escrita, é vital para o processo de pesquisa, e para o letramento informacional, pois demonstra a capacidade de usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos e expressar o conhecimento adquirido.

Fonte: Adaptado a partir da obra de Gasque (2010)

O ensino com pesquisa visa a incorporar atitudes científicas, tornando a investigação do conhecimento uma ação pedagógica cotidiana, e isso permite ao estudante lidar com a dúvida, a inventividade, o discernimento e a produção do conhecimento. A construção de atitudes investigativas e questionadoras é uma intenção prioritária desta prática, formando profissionais que se mantenham em constante estado de aprender a aprender e saber pensar para intervir no mundo de forma responsável. Essa autonomia e capacidade de "aprender a aprender" são pilares do letramento informacional para Gasque, que visa formar cidadãos críticos e reflexivos. Moura (2008) corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

> A unidade ensino-pesquisa colabora para edificar a autonomia dos indivíduos, porque é através do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, proporcionado pela investigação, pela inquietude e pela responsabilidade social, que o estudante passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida.

Nesta seara de estudos, ao abordar a inovação na sala de aula da EPT, os estudos realizados por Pasqualli, Vieira e Castaman (2018), apontam para a necessidade de que o professor atue enquanto orientador e o aluno como pesquisador no processo de ensino-aprendizagem. Essa nova dinâmica transforma o conceito de sala de aula, que transcende o espaço físico para incluir laboratórios, bibliotecas, centros de informação e a internet. Esses múltiplos espaços são cenários onde o estudante, de forma autônoma e ativa, exerce o letramento informacional, buscando, analisando e utilizando diversas fontes de informação.

3. LETRAMENTO INFORMACIONAL E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EPT

A consolidação do letramento informacional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) encontra sua mais forte justificação teórica e prática na concepção da pesquisa como princípio educativo e científico, defendida por autores como Pedro Demo (2015), e na abordagem da aprendizagem contínua proposta por Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque. Segundo Gasque (2010, p. 45), o letramento informacional é um "processo de aprendizagem que visa ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes relacionadas ao uso da informação". Para Demo (2015), educar pela pesquisa significa deslocar o estudante da condição de mero receptor para a de sujeito reconstrutor do conhecimento, capaz de questionar, elaborar e argumentar. Essa visão coaduna-se perfeitamente com o letramento informacional, que capacita o indivíduo a buscar, avaliar e utilizar criticamente a informação para construir novos saberes.

Essa abordagem pedagógica não é apenas um ideal teórico; ela está em plena consonância com o arcabouço legal que rege a EPT. A Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), fomenta uma formação que transcende o tecnicismo, valorizando a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos (Brasil, 2021).

O Quadro 3, a seguir, detalha essa articulação, demonstrando como as estratégias para a implementação do letramento informacional na EPT são, na prática, a materialização dos princípios defendidos por Demo (2015) e Gasque (2010), encontrando respaldo direto na normativa vigente (Brasil, 2021).

Quadro 3 – Articulações entre Letramento Informacional e Pesquisa como Princípio Educativo na EPT

Eixo Estratégico	Diretrizes e Ações Fundamentais	Fundamentação Teórica e Normativa
1. Currículo Integrado	• Pesquisa como Eixo Estruturante: Integrar a atitude investigativa em todos os componentes curriculares. • Abordagem Baseada em Problemas: Partir de problemas reais para a construção do conhecimento. • Superação da Dicotomia Teoria-Prática: Utilizar a pesquisa para unir saber teórico e aplicação prática.	• Fundamento Teórico: Alinha-se a Demo (2015), para quem a pesquisa não é uma disciplina, mas um "princípio educativo subjacente a toda aprendizagem". A superação da dicotomia teoria-prática é central para a "reconstrução do conhecimento". • Normativa (Brasil, 2021): A EPT deve se pautar pela "integração e articulação de saberes" (Art. 6º, IV), o que exige uma abordagem curricular que rompa com a fragmentação e promova a pesquisa como elo entre as diferentes áreas e entre o saber e o fazer.

Quadro 3 – Articulações entre Letramento Informacional e Pesquisa como Princípio Educativo na EPT (continuação)

Eixo Estratégico	Diretrizes e Ações Fundamentais	Fundamentação Teórica e Normativa
2. Formação Docente Continuada	• Professor como Pesquisador e Mediador: Formar professores com postura crítica, reflexiva e investigativa. • Quebra de Paradigmas: Superar o modelo de ensino transmissivo, adotando metodologias ativas e inovadoras. • Desenvolvimento de Competências de Pesquisa: Capacitar docentes para orientar projetos e inserir a cultura da investigação em sala de aula.	• Fundamento Teórico: Corresponde à visão de Demo (2015) sobre o professor-pesquisador, que "sabe e sabe fazer porque sabe refazer". O docente deixa de ser um "reprodutor" para se tornar mediador da aprendizagem (Gasque, 2010). • Normativa (Brasil, 2021): A formação docente deve visar à "atuação profissional com base em competências", preparando-o para "planejar e avaliar processos de ensino e aprendizagem" que sejam integradores e investigativos (Art. 33).
3. Protagonismo Estudantil e Autonomia	• Estudante como produtor de conhecimentos: Deslocar o aluno da posição de receptor para a de sujeito ativo. • Desenvolvimento da Autonomia: Fomentar a capacidade de "aprender a aprender" e a responsabilidade social. • Valorização do Processo: Entender o erro como parte da aprendizagem e incentivar a comunicação científica.	• Fundamento Teórico: Materializa o conceito de "autoria" de Demo (2015), onde o estudante "aprende a elaborar, a argumentar, a pesquisar". O letramento informacional, para Gasque (2010), é a base para a "aprendizagem ao longo da vida", pilar da autonomia. • Normativa (Brasil, 2021): A EPT deve ter como princípio o "projeto de vida do estudante" (Art. 6º, I) e utilizar metodologias que promovam o "protagonismo juvenil" (Art. 16), o que implica colocá-lo como agente de sua própria aprendizagem.
4. Apoio e Cultura Institucional	• Política de Integração Ensino-Pesquisa: Estabelecer diretrizes e apoio institucional à pesquisa. • Infraestrutura Adequada: Disponibilizar recursos informacionais e laboratórios. • Legitimação da Pesquisa Aplicada: Reconhecer e valorizar produtos educacionais e outras modalidades de pesquisa.	• Fundamento Teórico: A criação de uma cultura de pesquisa é essencial para que o letramento informacional floresça como um processo institucionalizado, e não apenas como iniciativas isoladas (Gasque, 2010). • Normativa (BRASIL, 2021): A "pesquisa aplicada, o desenvolvimento, a difusão e a inovação" são princípios da EPT (Art. 6º, V). A instituição deve fomentar "ambientes de inovação" e "soluções tecnológicas e sociais" (Art. 30), legitimando a pesquisa como parte indissociável da formação.

Fonte: Produzido pelas autoras com base em Demo (2015); Gasque (2010) e Brasil(2021)

Com base nos dados sistematizados no Quadro 3, partimos do entendimento de que as práticas educativas voltadas ao letramento informacional constituem um eixo central para a efetivação da formação humana integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tal afirmativa está ancorada nas análises realizadas, as quais demonstram a convergência entre os aportes teóricos e as diretrizes normativas revela que a competência informacional transcende uma dimensão puramente instrumental. Ela se configura como uma condição de possibilidade para o

desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da responsabilidade social — atributos indissociáveis de uma formação que visa à integralidade do sujeito, para além de sua capacitação para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, o letramento informacional emerge como o elemento mediador que articula a dimensão técnica da EPT com sua vocação humanística. As práticas educativas que o promovem — como a aprendizagem baseada em problemas, a pesquisa como princípio pedagógico e a curadoria crítica de informações — deslocam o foco do processo formativo. Em vez de uma ênfase exclusiva no "saber-fazer", essas práticas cultivam o "saber-ser" e o "saber-conviver", ao demandarem do estudante posturas éticas, colaborativas e reflexivas diante dos desafios tecnológicos e sociais. Assim, a pesquisa sobre práticas educativas na EPT encontra no letramento informacional um campo fértil para investigar como a formação para o trabalho pode e deve ser, simultaneamente, uma formação para a cidadania plena.

Portanto, a institucionalização de práticas educativas que promovam o letramento informacional transcende uma mera atualização curricular, representando uma diretriz estratégica para a consolidação da formação humana integral na EPT. Tais práticas não se limitam a qualificar o estudante para as novas configurações do mundo do trabalho; elas o incentivam para o exercício da autoria, da reflexão crítica e da intervenção consciente em sua realidade. Ao investir nesse pilar, a EPT reafirma seu compromisso ético e político de formar cidadãos cuja excelência técnica é inseparável de sua autonomia intelectual e de sua responsabilidade social.

4. CONSIDERAÇÕES

Na extensão deste texto, buscou-se demonstrar que o letramento informacional transcende a mera capacidade de localizar dados, constituindo-se como uma competência estratégica para a consolidação de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) crítica, inovadora e humanista. A articulação entre o ensino com pesquisa e as habilidades informacionais, fundamentada nas contribuições de autores como Demo (2015) e Gasque (2010), emerge não como uma opção pedagógica, mas como um imperativo para a formação de cidadãos e profissionais capazes de navegar na complexidade da sociedade contemporânea.

A análise revelou que, embora desafios como a dicotomia teoria-prática e a cultura de ensino tradicional ainda persistam, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT (BRASIL, 2021) oferecem um arcabouço legal e filosófico robusto para a superação desses obstáculos. Os princípios de integração curricular, protagonismo estudantil, formação docente continuada e valorização da pesquisa aplicada, presentes na resolução, convergem diretamente com as estratégias necessárias para a efetivação do letramento informacional.

Conclui-se, portanto, que a implementação de uma cultura de letramento informacional na EPT é um caminho viável e alinhado às políticas públicas vigentes. A sua efetivação depende de um esforço coordenado entre gestores, docentes e estudantes para transformar os ambientes educativos em espaços de investigação, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Ao fazer isso, a EPT não apenas cumpre seu papel de formar para o mundo do trabalho, mas avança em sua missão de promover a formação humana integral, capacitando os indivíduos a ler, interpretar e transformar suas realidades de forma autônoma, ética e socialmente responsável. O profissional letrado

informacionalmente é, em essência, o profissional que o século XXI demanda: aquele que aprende a aprender continuamente.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 23. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767429. Acesso em: 2 set. 2025.

[2] DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

[3] GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília, DF: Editora UnB, 2010.

[4] MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/rbept/article/view/2863>. Acesso em: 27 jun. 2025.

[5] PASQUALLI, Roberta VIEIRA, Josimar de Aparecido ; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302> Acesso em: 27 jun. 2025.

[6] VIEIRA, J. de A. et al. Ensino com pesquisa na educação profissional e tecnológica: noções, perspectivas e desafios. **Revista tempos e espaços em educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 12, n. 29, p. 279–298, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9306>. Acesso em: 22 jun. 2025.

Macroprojeto

Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT

CAPÍTULO

10

O currículo integral na Educação Profissional e Tecnológica: formação humana integral para os estudantes-trabalhadores do TTILS

Tainá Nunes da Silva[1], Andréa Poletto Sonza[2]

1. INTRODUÇÃO

A regulamentação da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) veio através da Lei n° 12.319 (Brasil, 2010). A profissão do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Português (Tilsp) nasce dentro da conjuntura política e econômica neoliberal e é um reflexo desse modelo dominante de precarização do trabalho e de exploração do trabalhador, principalmente após a reforma trabalhista, que acentuou as desigualdades sociais. O Tilsp atua, na maioria das vezes, em trabalhos mal remunerados e frequentemente terceirizados. Em razão disso, este trabalho se originou a partir de uma inquietação sobre o currículo de formação técnica dos estudantes do curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras-Português (TTILS) que tem a prática profissional como eixo principal de ensino. Considerando as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada pelos Institutos Federais, esta pesquisa tem como objetivo investigar de que maneira a formação proporcionada no Técnico de Tradução e Interpretação de Libras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Alvorada contribuiu para a formação da consciência política dos egressos do curso. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Alvorada, única instituição pública, gratuita e de qualidade no estado a ofertar o curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras, configura-se como espaço estratégico para a formação crítica dos estudantes-trabalhadores do TTILS. O presente trabalho faz parte da linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

2. METODOLOGIA

A fim de contribuir com a formação dos estudantes do TTILS na perspectiva da formação humana integral, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa e de caráter explicativo, com procedimentos bibliográfico e documental. Adotamos a análise de conteúdo temática, embora existam outros tipos, porque "além de ser a mais simples, é considerada apropriada para as investigações qualitativas", que se desenvolve em três etapas: organização, exploração do material e tratamento dos resultados (Gerhardt; Ramos; Riquinho; Santos, 2009, p. 84).

[1] Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. RS, Brasil.ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3803-3308. E-mail: taina.nns@gmail.com.
[2] Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0033-4409. E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o formulário semiestruturado, que contou com a participação dos egressos do curso. Utilizamos a identificação T1 a T11 para os egressos que participaram da pesquisa, preservando suas identidades. E, por fim, empregamos a pesquisa participante que nos proporcionou o conhecimento da prática profissional destes trabalhadores. A revisão de literatura possibilitou o conhecimento acerca das publicações existentes sobre o Tilsp e é possível inferir que existe carência de pesquisas sobre a formação política destes profissionais, enquanto classe trabalhadora, na era da mundialização do capital. Outra observação importante é que, durante a pesquisa, percebemos que a maioria dos trabalhos está assentada no pós-estruturalismo, tendo como objeto de pesquisa a linguagem, o sujeito e sua subjetividade.

É imperioso destacar que a nossa pesquisa tem como enfoque teórico o materialismo histórico-dialético e a perspectiva que se busca é a de classe trabalhadora. Leite (2017, p. 847), ao analisar as teorias pós-modernas, afirma que "sabemos que muitas teorias pós-modernas hegemonizam o ideário e o imaginário coletivo da sociedade capitalista, esboçam reflexões superficiais sobre o capitalismo e consideram o materialismo histórico-dialético ultrapassado", buscando "explicar e resolver os problemas sociais por meio da elaboração de novas narrativas abstratas que negam a luta de classes inerente à sociedade capitalista" (*ibidem*, p. 848).

3. O TRADUTOR, INTÉRPRETE E GUIA-INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A história do tradutor-intérprete de Libras se perde no tempo. No Brasil, conforme aponta Laguna (2015), os primeiros documentos referem-se aos repetidores de classe durante o Brasil Império. Pode-se dizer que esses repetidores de classe antecederam o Tilsp no exercício profissional (Laguna, 2015). Até a década de 1990 os indivíduos que mediavam a comunicação entre pessoa surda sinalizante e ouvinte eram conhecidos como intérpretes empíricos (Ibidem). Segundo a autora, "empíricos porque estes sujeitos tiveram iniciação nos espaços empíricos, como a família, em espaços religiosos e nos movimentos surdos" (Laguna, 2015, p. 20).

Quadros (2004, p. 41) informa que os tradutores-intérpretes do estado do Rio Grande do Sul (RS) elaboraram um regulamento que tinha por objetivo "subsidiar a discussão sobre a oficialização da profissão de intérprete e regulamentar as atividades deste profissional" e, também, servir de base para outros estados que não tivessem nenhum documento de orientação à atuação de tradutor-intérprete. A regulamentação da profissão de tradutor-intérprete de Libras-Língua Portuguesa ocorreu a partir da promulgação da Lei n° 12.319 em 1º de setembro de 2010. Essa lei foi um passo importante para a categoria profissional, pois especificou as atribuições do Tilsp, a jornada de trabalho e o regime de revezamento (Brasil, 2010b).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi nesse cenário, após a oficialização da profissão, que os primeiros cursos de formação de tradutores-intérpretes de Libras ofertados pelo IFRS ocorreram no município de Alvorada, entre os anos de 2013 e 2014, por meio do Programa Nacional Mulheres Mil e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Libras Básico. Em 2015, "ocorreu a abertura da primeira turma de curso técnico do Campus Alvorada, de Tradução

e Interpretação de Libras (TTILS) na forma subsequente, com ingresso através de processo seletivo complementar" (Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul, 2016, p. 9).

O TTILS do IFRS Campus Alvorada se consolidou ao longo desses anos, formando profissionais aptos para atuar nas mais diversas áreas, públicas e privadas, garantindo a acessibilidade linguística às pessoas surdas sinalizantes. Sabemos a importância que os Institutos Federais têm na formação profissional, principalmente em cidades periféricas como é o caso de Alvorada.

A localidade, qualidade e a gratuidade dos cursos são elementos essenciais para a escolha de jovens e adultos. Isso fica evidente nas respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa. A participante T1 refere que "pela localização já que eu morava em Alvorada na época e por ser gratuito". A gratuidade é um fator essencial e evidente nos relatos, por exemplo, a participante T2 informa que "único local que disponibiliza o curso totalmente gratuito, já que eu gostaria muito de aprender Libras". Para T9: "por residir em Alvorada e por ser uma instituição pública". T10 aponta outro fator: a popularidade dos IFs, pois, segundo ela, "por ser uma instituição renomada e gratuita". Frigotto e Oliveira (2024, p. 2) referem que a educação profissional no Brasil, desde a sua origem, "sempre esteve ligada a um recorte de classe bem definido".

Outro dado importante foi a possibilidade encontrada por alguns egressos de uma segunda formação, ou seja, a possibilidade de se recolocar no mercado de trabalho. T8 refere que cursou o TTILS "para ter uma segunda opção de trabalho e fonte de renda". Para T11, estudar no IFRS *Campus* Alvorada foi a possibilidade de "trabalhar com Libras pois eu gostaria de sair da área da indústria, a qual eu trabalhava, e eu já tinha iniciado os estudos da língua de sinais". Destaca-se, nesse cenário, a importância dos cursos técnicos subsequentes para a reinserção de trabalhadores e trabalhadoras em outras áreas no mundo do trabalho.

No entanto, ao problematizarmos o tema "mundo do trabalho e a atuação profissional", percebemos que este tema carece de aprofundamento. T1 explicita que "aprendi muito sobre os desafios que temos diariamente lá fora e como precisamos ser resilientes para nos ajustar ao cenário específico e também como a comunidade surda é muito mais profunda". Ainda sobre este tema, T7 explica que "aprendi sobre orçamentos, vestuário, tempo de trabalho em dupla, posicionamento do intérprete dentre outras responsabilidades do intérprete". T9 nos diz o seguinte: "não me lembro de muitos conteúdos que abordavam esses temas, me lembro de alguma coisa sobre a tabela da Febrapils. Lembro também sobre os locais onde o Tilsp atua".

A maioria dos participantes da pesquisa aprenderam informações específicas da prática profissional, como aponta T11 "durante as aulas, foram abordadas diversas informações sobre o mercado de trabalho, especialmente na área de tradução de Libras [...]". No entanto, ao perguntarmos sobre os princípios que norteiam a EPT e se eles tiveram contato com eles, as respostas foram as seguintes:

Quadro 1: Você sabe quais são as diretrizes da EPT que orientam os IFs?

Não.
Formar os estudantes para o mundo do trabalho
Não tenho certeza, mas acho que sim
Acho que nunca me atentei a isso no período de curso
Não me lembro.
sim
Sim
Conheço.
Não me recordo.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Conforme Pacheco (2012, p. 99), "em se tratando da formação profissional de nível médio, assume-se que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade". Esse entendimento parte dos pressupostos defendidos pelos Institutos Federais onde parte e totalidade são interdependentes, por isso, "deve-se contemplar também a formação geral" (ibidem) em todos os níveis educacionais, inclusive nos técnicos subsequentes.

Castro, Plácido e Medeiros (2023, p. 16), ao analisarem a geopolítica e a geografia política da Educação Tecnológica no Brasil, referem que "a proposta pedagógica ventilada nos IFs busca articular trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana". Além disso, a EPT "[...] busca uma formação profissional mais abrangente e plural, com menos ênfase na formação para o trabalho mecânico, e mais na compreensão das dimensões social e política do trabalho". Ou seja, isso só é possível quando se tem a práxis como princípio orientador do processo de ensino-aprendizagem.

A práxis está diretamente relacionada à formação humana integral, que tem como proposta superar o ser humano cindido, "[...] dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a de pensar, dirigir ou planejar" (Ramos, 2014, p. 86). A formação humana integral tem como objetivo "garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política" (ibidem).

No modo de produção capitalista o trabalho perde o seu sentido vital e se torna sinônimo de emprego. Para T2 trabalho é "algo que fazemos e somos remunerados para isto" ou "a classe trabalhadora é um grupo que exerce funções remuneradas e que estão disponíveis para seguir regras dentro de uma determinada área" (T3) ou, ainda, "cumprir uma determinada carga horária exercendo a função que fui designada" (T5). Percebemos, conforme a Análise Conteúdo evidencia, um padrão nas respostas, apontando para a necessidade de aprofundamento teórico de conceitos fundamentais sobre o mundo do trabalho.

Ciavatta (2023, p. 5) esclarece a diferença entre mercado de trabalho e mundo do trabalho. Sobre o mundo do trabalho, ela nos diz que "[...] este inclui todas as atividades humanas, a história como produção social da existência" e o mercado de trabalho "diz respeito às atividades produtivas, ao campo da produção, reprodução e acumulação do capital, à compra e venda da força de trabalho dos trabalhadores" (ibidem).

Quando perguntamos o que os entrevistados entendiam por 'classe trabalhadora', o termo força de trabalho se destaca. Essa é uma definição clássica nos estudos de classes sociais. Marx, em o Capital, apresentará esta definição ao analisar as classes:

> Os proprietários da simples força de trabalho, os de capital e os de terra, cujas respectivas fontes de receita são o salário, o lucro e a renda fundiária, quer dizer, os operários assalariados, os capitalistas e os proprietários de terra, formam as três grandes classes da sociedade moderna, fundada no regime capitalista de produção (apud Santos, 1982, 51).

No entanto, será que este conceito clássico analisado por Marx e Engels nas diversas obras ainda pode ser empregado nos dias atuais? Para Mattos (2019) a resposta é afirmativa. Segundo este autor:

> O ponto de partida para compreendê-la são as determinações materiais que dispõem os homens e as mulheres em distintas posições nas relações de produção, opondo os proprietários dos meios de produção ao amplo conjunto de despossuídos(as), expropriados(as) de qualquer meio próprio para reproduzir sua vida, num mundo regido pela lógica das mercadorias. Resta-lhes a força de trabalho, também mercadorizada, a ser trocada, quase sempre por alguma forma de salário, de modo a buscar a reprodução da vida por meio sobretudo da compra de outras mercadorias (Mattos, 2019, p. 236).

Mas a classe trabalhadora não pode ser conceituada apenas como oposição aos donos dos meios de produção, "pois também define a si mesma, na medida em que desenvolve uma consciência de classe e apresenta um potencial de atuação como sujeito da transformação social" (Mattos, 2019, p. 236). Os Institutos Federais têm uma importância vital para a formação educacional dos futuros trabalhadores, pois o que se busca na proposta educacional dessas instituições de ensino é "o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória" (MEC, 2010, p. 14), articulando "ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados" (Ibidem). O trabalho, nesta perspectiva, distancia-se da concepção alienante e amplamente divulgada pela ideologia dominante, resgatando a compreensão ontológica e histórica, dando sentido a todas as dimensões da existência humana.

A proposta de educação profissional defendida pelos IFs parte da concepção gramsciana de ensino unitário. De acordo com Gramsci:

> Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo, homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de

> conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (Gramsci, 1979, p. 08 apud Vieira, 2008, p. 155).

Para Gramsci (2008, p. 155), "o homem é o resultado das relações sociais que estabelece com os outros homens e das relações que trava com a natureza na busca constante de sobrevivência e desenvolvimento". No modo de produção capitalista "[...] essa luta pela sobrevivência é determinada pela divisão da sociedade em classes. Essa divisão de classes vai gerar contraposições, em virtude das relações de força de disputa nos campos material, político e militar" (ibidem). Segundo Mészáros (2008, p. 48), "apenas a mais ampla das concepções de educação pode nos ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital".

Paludo (2019, p. 78) destaca a importância da educação pública para formação de uma consciência política, porque, segundo a autora, é possível "em seu interior, realizar o exercício da contra-hegemonia e experiências que, teorizadas, podem constituir acúmulos coletivos [...] voltada aos interesses dos trabalhadores, em nosso tempo histórico". Segundo Pacheco (2020, p. 20), "os IFs são a mais ousada e criativa política educacional já experimentada em nosso país. É o que se aproxima daquilo que Freire chama de 'Inédito Viável' e está "comprometida com os trabalhadores, os excluídos e com um Projeto de Nação Soberana, Democrática e Inclusiva, rompendo com o elitismo das políticas historicamente implementadas no país" (ibidem).

Por isso, reforçamos a importância do currículo integrado para a formação política crítica dos estudantes-trabalhadores, estimulando a reflexão sobre a realidade social, política e macroeconômica alinhada às especificidades da formação técnica. Sem esse tipo de formação, torna-se mais difícil a compreensão da importância das lutas sociais, como funcionam as estruturas de poder e o papel transformador que a classe trabalhadora pode exercer através da organização coletiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Alvorada, única instituição pública, gratuita e de qualidade no estado a ofertar o curso Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras, configura-se como espaço estratégico para a formação crítica dos estudantes-trabalhadores do TTILS. Acreditamos que, com o acesso dos estudantes do curso aos princípios da EPT, através do currículo integrado e interdisciplinar, é possível fortalecer a ideia de profissão-profissional-trabalhador, superando a lógica assistencialista e meritocrática. Mas, para que isso ocorra, é imprescindível o alinhamento institucional com as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo a importância desses espaços para a formação integral dos estudantes-trabalhadores.

Com isto, defendemos a ideia de que a Educação Profissional e Tecnológica é o caminho para a formação da consciência política do futuro profissional Tilsp ao possibilitar uma formação integral, contemplando tanto as especificidades da formação quanto a compreensão sobre o mundo do trabalho, a fim de formar sujeitos emancipados e que poderão ser agentes políticos de transformação social.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Lei Federal n° 12.319 de 1o de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras. DF: Presidente da República, [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 14 maio 2025.

[2] BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica:** concepções e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 28 maio 2024.

[3] CASTRO, Alexandre de Castro; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. Educação Tecnológica no Brasil: a geopolítica e a geografia política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado,** v. 6, 2023, p.516-533. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/371302974_Educacao_Tecnologica_no_Brasil_A_Geopolitica_e_a_Geografia_Politica_do_processo_historico. Acesso em: 07 abr. 2025.

[4] CIAVATTA, Maria. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16 e14776, Jun. 2023. ISSN 2447-1801. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2023.14776. Acesso em: 04 abr. 2025.

[5] GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 65-88.

[6] FRIGOTTO, Gaudêncio; OLIVEIRA, Tiago Fávero. Para que(m) são os Institutos Federais? **Brasil de Fato**, São Paulo, abr. 2024. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/04/15/para-que-m-sao-os-institutos-federais/. Acesso em: 03 maio 2025.

[7] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras.** Alvorada: IFRS, 2016. Disponível em: https://ifrs.edu.br/alvorada/wp-content/uploads/sites/17/2022/07/PCCS_PPC-Tecnico-Trad-Interp-Libras.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

[8] LAGUNA, Maria Cristina Viana. **Moralidade, idoneidade e convivência:** discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES no período de 1855 a 1910 que incidem na atuação profissional dos tradutores-intérpretes de língua de sinais da atualidade. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

[9] LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em mestrados profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, 2017, p. 847 – 856. Disponível em: https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/. Acesso em: 17 maio 2024.

[10] MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora:** de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.

[11] MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

[12] PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio:** proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: SETEC/MEC, 2012; São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf. Acesso em: 11 maio 2025.

[13] PALUDO, Conceição. Materialismo Histórico Dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sônia Maria; GONÇALVES, Leonardo. (Org). **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: FURG, 2019.

[14] QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

[15] RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v.5). Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

[16] SANTOS, Theotônio dos. **Conceito de classes sociais.** São Paulo: Vozes, 1982.

[17] VIEIRA, Emília Peixoto. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. **Trabalho & Educação.** Belo Horizonte, vol. 17, n° 1, p. 153–165, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8574. Acesso em: 11 maio 2025.

CAPÍTULO 11

O uso da linguagem simples como ferramenta facilitadora da EPT

Ana Carina Kucharski[1], Andréa Poletto Sonza[2]

1. INTRODUÇÃO

A era do conhecimento mudou o ritmo da sociedade. A introdução da internet na vida das pessoas foi promovendo mudanças em vários aspectos. Com a acessibilidade não foi diferente. Desde o reconhecimento das deficiências até a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) de forma oficial, como ferramentas de modernização da comunicação, as diferenças e a adaptação do mundo para as pessoas com deficiência (PcD) começaram a ganhar espaço e notoriedade, ampliando possibilidades de diálogos, debates, reflexões, descobertas, pesquisas e criação de diversas situações de acessibilidade a fim de incluir as pessoas atípicas (com deficiência ou transtornos) na sociedade, em diferentes espaços, promovendo várias formas de inclusão.

Nesse contexto, trataremos especificamente de uma ferramenta de acessibilidade relacionada ao mundo da comunicação verbal – a Linguagem Simples. Este texto é um recorte da pesquisa intitulada "O USO DA LINGUAGEM SIMPLES COMO FERRAMENTA FACILITADORA NA EPT", que faz parte do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre.

Assim, o presente artigo aborda algumas informações teóricas, práticas e legais sobre a Linguagem Simples. A pesquisa tem como objetivo principal promover o conhecimento acerca da Linguagem Simples, suas características e contribuições junto aos professores e alunos do 1º semestre do Curso de Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e 1º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, para sua utilização no contexto acadêmico e profissional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFRS - Campus Porto Alegre, a fim de contribuir no processo de aprendizagem dos alunos desde seu ingresso. O estudo se direciona para o Macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT, buscando formas de facilitar o acesso e a permanência dos estudantes dentro dos espaços de formação oferecidos pelos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Curso Técnico em Administração Proeja, no Campus Porto Alegre do IFRS. A intenção da pesquisa surge a partir da suposta dificuldade que os alunos têm para compreender diversos textos e atividades, fazendo-os até desistir da formação. Também se considera que provavelmente muitos docentes não utilizam a Linguagem Simples na elaboração de seu material

[1] Mestranda do ProfEPT - Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais nas redes municipais de Eldorado do Sul e Guaíba, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5743-7696. E-mail: anacarina.professora@gmail.com.
[2] Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0033-4409. E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br.

didático, o que pode ocasionar uma barreira na comunicação. A Lei Brasileira da Inclusão (LBI) traz o seguinte conceito de barreiras:

> IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:
>
> [...]d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; [...] (Brasil, 2015, p. 2).

No que tange à questão comunicacional, trazendo para a pauta das discussões as barreiras nas comunicações, ainda há muito a fazer. Várias pesquisas têm destacado a preocupação em relação ao elevado grau de analfabetismo funcional que a sociedade brasileira vem apresentando. Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018, apenas 0,2% dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas conseguem ter proficiência leitora (Paraguassu, 2023, p. 15). O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), fornecido pelo Instituto Paulo Montenegro, em 2018, mostrou que apenas 12% da população brasileira consegue ler um texto sobre o cotidiano como uma notícia, entender conceitos abstratos e diferenciar fato de opinião (Roedel, 2024, p. 25).

O jornal O Globo, na edição de 20/05/2024, publicou um texto sobre os dados trazidos pelo Censo 2022, realizado pelo IBGE, sobre o analfabetismo funcional: apenas 7% dos brasileiros com 15 anos ou mais sabem escrever um bilhete (Gois, 2024). Dados como estes mostram que o entrave na comunicação aumenta consideravelmente, apesar dos investimentos em educação.

Cada vez mais as pessoas sabem menos, entendem menos. E esta carência de entendimento traz frustrações, sentimento de inferioridade, falta de incentivo para estudar, além de limitar o acesso à verdadeira cidadania. Podem ter consequências graves como a não compreensão da realidade ou compreensão distorcida, a exclusão social, a alienação e a discriminação.

Neste contexto a Linguagem Simples relaciona-se diretamente com as “barreiras nas comunicações e na informação”, sendo estas, obstáculos que dificultam e até bloqueiam a troca de informações entre pessoas ou grupos. Assim, para reduzir barreiras comunicacionais, é imprescindível que a Linguagem Simples seja uma prática constante em nossa sociedade. Conforme explicado pela Fiocruz no lançamento de seu Guia de Linguagem Simples, em dezembro de 2023:

> Linguagem simples é um conjunto de técnicas que ajudam a tornar a comunicação mais objetiva e inclusiva, ao levar em conta as necessidades dos diferentes leitores. A linguagem simples também pressupõe acessibilidade: os tribunais devem aprimorar formas de inclusão, com uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e audiodescrição ou outras ferramentas similares, sempre que possível (Fiocruz, 2023, p. 2).

No Brasil, o movimento também ganhou força a partir de 2010, com o objetivo de melhorar a comunicação entre a administração pública e os cidadãos.

A Lei nº 12.527/2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação - LAI, regulamenta o direito fundamental, previsto na Constituição, de qualquer pessoa física ou jurídica solicitar e receber informações públicas produzidas ou custodiadas pelos órgãos e entidades públicos. Também garante o direito de acesso às informações produzidas ou custodiadas pelas entidades privadas sem fins lucrativos que recebam recurso público para a realização de ações de interesse público. Mesmo não estando ligada à Linguagem Simples, esta lei abre espaço para que as informações legais, antes tão burocráticas e inacessíveis, tornem-se acessíveis aos cidadãos. O reflexo da influência desta lei é a grande produção de material em Linguagem Simples no Judiciário e em várias Prefeituras pelo país.

2. CONCEITUANDO LINGUAGEM SIMPLES E LEITURA FÁCIL

"Linguagem Simples" e "Leitura Fácil" são conceitos relacionados, mas possuem diferenças importantes. Entender essas distinções é essencial para aplicar cada abordagem no contexto correto. A distinção entre linguagem simples e leitura fácil geralmente se refere à complexidade e à clareza do conteúdo. Ambas visam tornar a comunicação mais acessível, mas há diferenças estruturais e de propósito entre elas. Scherer, Trevisan, Pires, e Machado (2024), trazem a explicação sobre as duas técnicas de comunicação, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Diferenças entre Linguagem Simples e Leitura Fácil

Aspecto	Linguagem Simples	Leitura Fácil
Conceito	Conjunto de práticas que facilitam a leitura e a compreensão de textos. Considera o público a quem a comunicação se destina para organizar as ideias, escolher as palavras mais familiares, estruturar as frases e determinar o design. (Scherer et al, 2024, p. 56)	É destinada àqueles cuja capacidade de compreensão leitora se encontra limitada, e pode estar dirigida a pessoas com: deficiência cognitiva, deficiência auditiva, autismo, dislexia, afasia, TDAH[3], pessoas migrantes que não dominam a língua destino, adultos mais velhos com alterações próprias do envelhecimento ou aquelas que tiveram poucas oportunidades de escolarização. (ibidem, p. 55).
Público-alvo	População geral	Pessoas com dificuldades específicas
Complexidade	Moderada (acessível, mas detalhada)	Muito simples, reduzida ao essencial
Formato	Texto direto e estruturado	Texto simplificado com apoio visual
Propósito	Facilitar a compreensão do texto para o maior número possível de pessoas.	Tornar a informação acessível para pessoas com dificuldades cognitivas ou limitações de leitura.
Estrutura	Usar frases curtas, vocabulário claro e direto, evitando termos técnicos ou jargões. A linguagem simples busca ser clara e precisa na transmissão da informação.	Usar frases muito curtas e simples, vocabulário extremamente básico, muitas vezes acompanhado de imagens explicativas. A leitura fácil é desenhada para facilitar a compreensão para pessoas com deficiência intelectual ou baixa alfabetização.

[3] Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Quadro 1 - Diferenças entre Linguagem Simples e Leitura Fácil (continuação)

Aspecto	Linguagem Simples	Leitura Fácil
Foco	Clareza e precisão na transmissão da informação.	Facilitar a compreensão para pessoas com deficiência intelectual ou baixa alfabetização.
Autor Referenciado	Michèle Lavallée (2015) destaca que a linguagem simples deve ser clara, direta e acessível a todos, independentemente do nível de alfabetização.	Christiane Maïlis (2011) explica que a leitura fácil é essencial para garantir a inclusão de pessoas com dificuldades cognitivas, permitindo-lhes acesso à informação de forma independente.

Fonte: elaborado pela autora (adaptado de Sherer *et al*, 2024)

3. DIRETRIZES DA LINGUAGEM SIMPLES - PRINCIPAIS A CONSIDERAR

Trebien (2022) apresenta sete diretrizes essenciais para a aplicação da Linguagem Simples:

1. Empatia: a necessidade de colocar-se no lugar do outro, no sentido de avaliar se o texto será compreendido ou não.
2. Hierarquia: organizar as informações por prioridade.

Figura 1 – Hierarquia das Informações

Fonte: Trebien (2022), inspirado no minicurso de Heloisa Fischer

3. Palavra conhecida: utilizar palavras conhecidas e reais, evitando metáforas, generalizações ou termos arcaicos.
4. Palavra concreta: utilizar palavras concretas e abstratas em seus conceitos originais, evitando confusão ou dupla interpretação.
5. Frase curta: frases curtas agilizam a leitura e consequentemente o entendimento. A diretriz internacional de *Plain Language* (linguagem simples) sugere que as frases curtas tenham entre 20/25 palavras.
6. Frase na ordem direta: manter a ordem tradicional – sujeito, verbo, complemento.
7. Diagnóstico: leitura e revisão. Quem irá aplicar o texto deve retomar as diretrizes anteriores para perceber se o que foi escrito está ao alcance do público leitor.

4. METODOLOGIA

A pesquisa mencionada será realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre. Para a realização deste estudo, utilizaremos o método empírico de investigação, obtendo as informações diretamente da realidade, por meio de coleta de dados. Também exploraremos o método indutivo, pois é uma forma de raciocínio que parte de casos específicos para chegar a conclusões gerais. Esse método é usado para construir conhecimento a partir de informações reais, obtidas no ambiente de estudo. Assim, ambos os métodos se complementam na coleta de dados e na transformação das informações em teorias. O público-alvo da pesquisa serão os professores e os alunos que participam do 1º semestre do Curso de Proeja e 1º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, para sua utilização no contexto acadêmico e profissional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFRS - Campus Porto Alegre. A amostra contará com um público de aproximadamente 178 entrevistados, envolvendo professores e alunos, conforme dados obtidos da Secretaria de Registros Acadêmicos, do referido campus, em maio de 2025. Todos os alunos e professores dos grupos supramencionados serão convidados a participar da pesquisa.

Para a coleta de dados, será utilizada abordagem qualitativa. Esta técnica é a mais adequada porque os dados coletados são subjetivos e partem de fenômenos sociais. Numa pesquisa qualitativa é preciso entender os dados coletados além de suas conexões. Minayo destaca que "É preciso, além disso, entender o sentido histórico e sociológico de sua definição e das combinações que produzem" (Minayo, 2014, p. 177).

> A pesquisa qualitativa [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (POPE; MAYS, 2005 *apud* MINAYO, 2014, p. 177).

Importante refletir, a partir desta pesquisa, que todo o processo até sua conclusão é apenas um ciclo, porque no final do processo, o resultado obtido torna-se provisório, pois provocará questionamentos, os quais poderão abrir espaço para novas pesquisas e descobertas (Minayo, 2014, p. 32).

> A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014, p. 32).

Para a coleta de dados utilizaremos duas ferramentas: questionário no *Google Forms* e por Grupo Focal.

5. A LEGISLAÇÃO NO BRASIL – AVANÇOS

Ainda não temos uma lei nacional que ampare esta técnica de comunicação, mas estamos avançando nas negociações. Um exemplo é o Projeto de Lei (PL) 6256/2019, que foi votado e aprovado pelo Senado em 12 de março de 2025, mas ainda se encontra em análise, na Câmara dos Deputados, para, posteriormente, seguir para sanção presidencial.

Atualmente temos a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e outras, como a Lei 10.098 (Brasil, 2000), que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; o Decreto 5.296 (Brasil, 2004), que regulamenta as Leis nºs 10.048/00 (prioridade de acesso) e 10.098/00, supramencionada. Estes dispositivos legais impulsionam a consciência inclusiva na sociedade, trazendo à tona cada vez mais a necessidade de ferramentas que facilitem a vida das pessoas que têm algum tipo de deficiência.

Nesse prisma a Linguagem Simples, vai ganhando força, porque atende uma camada imensa da sociedade que apresenta dificuldade em leitura e compreensão de textos, e, com isso, torna-se uma grande aliada da inclusão.

Destacamos também a norma ISO 24495-1:2023, intitulada "*Plain language — Part 1: Governing Principles and Guidelines*", que foi publicada em junho de 2023 e estabelece princípios e diretrizes para o desenvolvimento de documentos em linguagem simples, visando facilitar a compreensão por parte dos leitores.

No Brasil tivemos um avanço com a publicação da norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a NBR ISO 24495-1:2024 (Brasil, 2024) de Linguagem Simples. Este documento estabelece princípios e diretrizes para elaborar documentos em Linguagem Simples. As diretrizes detalham como os princípios são interpretados e aplicados. A obra já está disponível no site da ABNT[4]. É um documento que, além de normatizar, orienta sobre como implementar esses princípios e diretrizes.

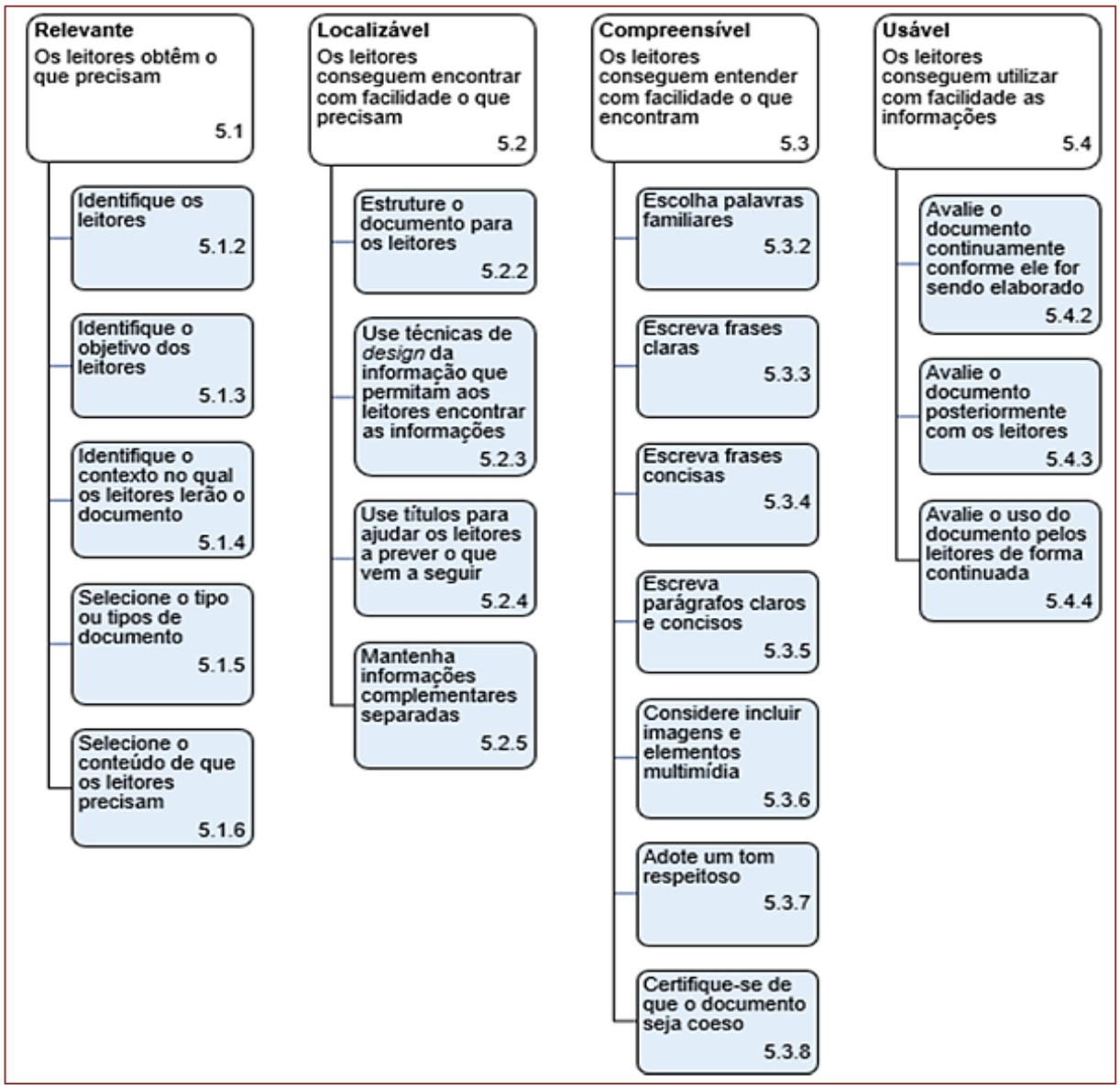
Patrícia Roedel é uma jornalista, instrutora e consultora de Linguagem Simples. Ela é certificada em Linguagem Simples e atua como conselheira da Associação Brasileira de Comunicação Pública (ABC Pública). Em seu artigo “Temos uma norma ABNT de Linguagem Simples. Precisamos dela?” afirmou que:

> Acontece que Linguagem Simples, a despeito do nome, não é apenas “tornar um documento mais simples”. Trata-se de uma técnica para permitir que o público-alvo consiga encontrar uma informação, entender o que encontrou e conseguir usar essa informação para o que precisa. São três objetivos, e precisamos saber como atingi-los (Roedel, 2024, p. 1).

A referida norma auxiliará na elaboração de documentos, no sentido de oferecer uma comunicação eficiente aos leitores a que se destinam. Aplica-se à maioria das línguas escritas e reflete as pesquisas mais recentes sobre Linguagem Simples, além da experiência de especialistas na área (ABNT, 2024). Essa norma em um de seus anexos, traz um esquema que contextualiza os princípios e diretrizes da Linguagem Simples, conforme apresentado na Figura 2.

[4] Disponível em: https://www.abntcolecao.com.br/mpf/grid.aspx. Acesso em: 3 set. 2025.

Figura 2 - Visão geral dos princípios e diretrizes da Linguagem Simples



Fonte: Brasil (2024)

6. LINGUAGEM SIMPLES NA PRÁTICA

A Linguagem Simples, como ferramenta comunicativa possui diversos guias, e alguns em diferentes idiomas. Como exemplos podemos citar o Guia Simples Assim, (Almeida, 2023) e o Guía de Lenguaje Claro (Grupo de Servicio al Ciudadano, 2023).

Também é possível utilizar a Linguagem Simples com Inteligência Artificial, por meio da ferramenta digital GRALHA[5] - Gerador de Respostas e Apoio em Linguagem Humanizada e Acessível, que auxilia na tradução de textos para Linguagem Simples, seguindo diretrizes internacionais. Além disso, a ferramenta desenvolvida pelo Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ), denominada Leiturabilidade AÍ[6] apresenta uma

[5] Disponível em: https://chatgpt.com/g/g-67ab8c842b148191b497b2e150fa993b-gralha. Acesso em: 3 set. 2025.
[6] Disponível em: https://leiturabilidade.mprj.digital/. Acesso em: 3 set. 2025.

interface na qual é possível escrever ou colar um texto fornecendo uma versão do mesmo em linguagem simples.

No que tange à Literatura Acessível, podemos contar com a Biblioteca Virtual Mais Diferenças[7], que vem desenvolvendo versões de livros de literatura em diversos formatos acessíveis.

As redes sociais também estão movimentando o conhecimento sobre a Linguagem Simples. O aplicativo Linktree Guia Simples Assim[8] traz vários links relacionados à Linguagem Simples, facilitando o acesso às cartilhas, aos guias e às redes sociais relacionadas a esta ferramenta.

7. PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

Com a realização deste estudo, esperamos trazer como benefícios aos participantes, o conhecimento sobre a ferramenta destacada na pesquisa, a Linguagem Simples, como uma técnica facilitadora na escrita de textos mais claros e objetivos, oferecendo subsídios para uso em aula, por meio do Produto Educacional que será disponibilizado para professores e alunos do 1º semestre do Curso de Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e 1º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, para sua utilização no contexto acadêmico e profissional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFRS - Campus Porto Alegre.

Como proposta de produto educacional, será elaborado um Mural Digital (Padlet) contendo conceitos, características, diretrizes, orientações, aplicações da Linguagem Simples e outros materiais complementares para que o professor tenha acesso a guias, manuais, vídeos e diferentes mecanismos, de forma rápida e prática.

Além disso, os participantes da pesquisa poderão refletir e utilizar as técnicas, diretrizes e recomendações da Linguagem Simples em todas as disciplinas, inclusive compartilhando com seus pares, a fim de promover o uso e seus benefícios, principalmente na área da Educação, onde constatou-se que a aplicação da Linguagem Simples ainda é muito sutil.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de pesquisa apresentada acima, focada nos cursos Proeja e Técnicos Integrados do IFRS - Campus Porto Alegre, com a abordagem metodológica utilizando os métodos empírico e indutivo, com a coleta de dados qualitativa, é um passo importante para expor a realidade leitora dos alunos e o nível de conhecimento da Linguagem Simples pelos docentes do ensino técnico-profissionalizante.

O panorama legislativo e normativo sinaliza que há um movimento em relação à aprovação de projetos de lei e a publicação de normas como a ABNT NBR ISO 24495-1:2024. Tais situações comprovam que a luta por uma comunicação mais clara e acessível está ganhando força no país. A Linguagem Simples, portanto, deixa de ser apenas uma boa prática e se consolida como um compromisso com o direito de cada cidadão brasileiro de

[7] Disponível em: https://www.bibliotecamd.org.br/. Acesso em: 3 set. 2025.
[8] Disponível em: https://linktr.ee/guiasimplesassim. Acesso em: 3 set. 2025.

compreender e participar plenamente da sociedade, reduzindo a frustração e a exclusão social causadas pelas barreiras da comunicação.

Através da pesquisa bibliográfica realizada até o momento, percebe-se o papel fundamental da Linguagem Simples como ferramenta de inclusão social e educacional. Ao explorar o cenário do analfabetismo funcional no Brasil e as barreiras comunicacionais existentes, o estudo não apenas justifica a relevância de seu tema, mas também contextualiza a urgência de se adotar práticas que tornem a informação mais acessível a todos, em diferentes esferas.

Assim, a comunicação, embora pareça acessível, ainda é um desafio a ser vencido em função das dificuldades cognitivas e leitoras que a sociedade vem apresentando. A distinção entre Linguagem Simples e Leitura Fácil é destacada para esclarecer que, embora ambas busquem a clareza, possuem objetivos específicos diferentes.

A criação de um produto educacional, como o Mural Digital (Padlet), é uma iniciativa concreta que visa não apenas ampliar o conhecimento sobre a Linguagem Simples, mas também capacitar educadores e estudantes para sua aplicação prática, permitindo que o uso da Linguagem Simples avance na área da Educação.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Patrícia (Coord.). **Simples assim [livro eletrônico]: comunique com todo mundo.** Canoas, RS: Cromossomo 21, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/Guia_Simples_Assim.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

[2] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **ABNT NBR ISO 24495-1:2024** - Linguagem simples — Parte 1: Princípios e diretrizes norteadores. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://www.abntcolecao.com.br/mpf/grid.aspx. Acesso em: 3 set. 2025.

[3] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

[4] BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que tratam da prioridade de atendimento e da promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Brasília. DF: DOU, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

[5] BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília. DF: DOU, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

[6] BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. DF: DOU, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

[7] BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5o, no inciso II do § 3o do art. 37 e no § 2o do art. 216 da Constituição Federal. Brasília. DF: DOU, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

[8] BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

[9] BRASIL, Senado Federal. **Projeto de Lei nº 6256, de 2019**. Institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta de todos os entes federativos. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9527076&ts=1746714841098&disposition=inline. Acesso em: 6 set. 2025.

[10] DINIZ, Marcela. **Política Nacional de Linguagem Simples deverá ser votada no início de 2025.** Senado Notícias, Brasília, 3 jan. 2025. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2025/01/politica-nacional-de-linguagem-simples-devera-ser-votada-no-inicio-de-2025. Acesso em: 14 fev. 2025.

[11] FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde. **Guia de linguagem simples do ICICT**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Icict, 2023. 66 p. Disponível em: https://arca.fiocruz.br/handle/icict/61432. Acesso em: 21 ago. 2025.

[12] GOIS, Antônio. **Retratos do atraso educacional no Censo.** O Globo, Rio de Janeiro, 6 maio 2024. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/antonio-gois/coluna/2024/05/retratos-do-atraso-educacional-no-censo.ghtml. Acesso em: 24 ago. 2025.

[13] GRUPO DE SERVICIO AL CIUDADANO – SMPCA. **Guía de Lenguaje Claro.** Bogotá: Grupo de Servicio al Ciudadano, nov. 2023. Disponível em: Guía de Lenguaje Claro – ANLA. Acesso em: 4 set. 2025.

[14] ISO 24495-1:2023. **Plain language — Part 1:** Governing principles and guidelines. Disponível em: https://www.iso.org/standard/78907.html, página 1 Acesso em: 14 ago. 2025.

[15] MAIS DIFERENÇAS. **Biblioteca Virtual Mais Diferenças**. Disponível em: https://www.bibliotecamd.org.br/. Acesso em: 4 set. 2025.

[16] MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000400030. Acesso em: 3 set. 2025.

[17] PARAGUASSU, Liana Braga; COSTA, Valéria Machado da. **Guia de linguagem simples do ICICT**. Rio de Janeiro: ICICT/Fiocruz, 2023. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/341/2024/10/guia-de-linguagem-simples.pdf.Acesso em: 19 ago. 2025.

[18] PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; SCHERER, Renata Porcher; MACHADO, Verônica Pasqualin; KEMPER, Catarine. **Manual de leitura fácil para educadores.** Sapucaia do Sul, RS: IFSUL, 2023. Disponível em: http://omp.ifsul.edu.br/index.php/portaleditoraifsul/catalog/book/243. Acesso em: 13 ago. 2025.

[19] ROEDEL, Patrícia**. Manual de linguagem simples:** como planejar, desenvolver e testar textos que funcionam. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/gestao/pt-br/acesso-a-informacao/estrategia-e-governanca/estrutura-de-governanca/Manualdelinguagemsimples_comoplanejardesenvolveretestartextosquefuncionam.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.

[20] SCHERER, Renata Porcher; TREVISAN, Suzana; PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim; MACHADO, Veronica Pasqualin (Orgs.). **Leitura Fácil e Linguagem Simples na educação inclusiva: pelo direito de entender**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/leitura-facil-e-linguagem-simples-na-educacao-inclusiva-pelo-direito-de-entender/. Acesso em: 3 set. 2025.

[21] TREBIEN, Heitor Augusto Colli. **Como usar a linguagem simples para uma comunicação efetiva de qualidade**. Velip, 29 jul. 2022. Disponível em: https://velip.com.br/blog/como-usar-a-linguagem-simples-para-uma-comunicacao-efetiva-de-qualidade. Acesso em: 2 set. 2025.

CAPÍTULO

12 Uma revisão da literatura sobre o desenho universal para a aprendizagem

Everaldo Carniel[1], Andréa Poletto Sonza[2]

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), intitulada "Estratégias eficazes para docentes do IFRS construírem um cenário inclusivo pautado no Desenho Universal para Aprendizagem". Nesse recorte são apresentados conceitos e diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) além de uma revisão da literatura acadêmica brasileira para analisar o potencial do DUA, da inclusão e do combate ao Capacitismo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O DUA é uma abordagem pedagógica que se baseia em diretrizes para criar ambientes de aprendizado flexíveis e acessíveis a todos. A revisão da literatura foi realizada no período de setembro de 2024 a junho de 2025, nas bases de dados "Observatório do ProfEPT" e "Google Acadêmico", a partir dos descritores "Desenho Universal para a Aprendizagem", "Inclusão" e "Capacitismo", mapeando pesquisas realizadas no período de 2020 a 2024.

O resultado da busca identificou 19 produções que abordam essas temáticas. A análise dessas produções revelou que, embora o DUA seja um tema de pesquisa relativamente recente no Brasil, há um interesse crescente, com um aumento significativo de publicações nos anos de 2023 e 2024. Identificou-se também que as pesquisas concentram-se, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste, denotando um foco regional nesta discussão.

Cabe destacar também que o cenário desse estudo são os espaços do ensino médio integrado do IFRS, cujo foco é apresentar estratégias eficazes para a implementação de um cenário que acolha e inclua alunos com necessidades educacionais específicas (deficiências, altas habilidades/superdotação e outras condições que, de alguma forma, interfiram na aprendizagem) em sala de aula, baseado no DUA.

O objetivo é refletir acerca dos apontamentos das produções acadêmicas brasileiras sobre o potencial do DUA como eixo central em um contexto onde a inclusão e o capacitismo são temas correlatos, cujos impactos podem ser percebidos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Mas antes de apresentar as pesquisas relacionadas, é preciso discorrer brevemente acerca do DUA.

[1] Mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (IFRS). Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Bento Gonçalves, RS, Brasil. https://orcid.org/0009-0006-5938-9454. E-mail: everaldo.carniel@bento.ifrs.edu.br.
[2] Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0033-4409. E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br.

2. O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

2.1. BREVE HISTÓRICO

Tornar a vida das pessoas mais simples foi o que inspirou um grupo de arquitetos dos anos 1970 a criar um conceito chamado Desenho Universal. Essa abordagem se baseia na visão de que o design dos ambientes e dos produtos pode ser previamente pensado de forma a permitir o uso por parte do maior número possível de pessoas, sem que haja a necessidade de adaptações posteriores (Mendes, 2017).

Anos mais tarde, esse movimento influenciou professores provocados pelo desafio de lecionar para turmas cada vez mais heterogêneas e em um ambiente pautado por altas expectativas de aprendizagem. Como garantir acesso aos conteúdos curriculares para estudantes que se diferenciavam em termos de habilidades motoras, intelectuais e sensoriais? Como as novas tecnologias poderiam contribuir para o endereçamento desse desafio? Surgia, então, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), creditado a um grupo de professores da Universidade de Harvard, liderado por David Rose.

2.2. CONCEITO DO DUA

Rodrigues (2024) destaca que o DUA é uma referência que busca corrigir os currículos inflexíveis, que podem criar barreiras para o acesso ao aprendizado. Essa abordagem propõe planejar para a diversidade, ao invés de pensar em um estudante padrão, a partir dos seguintes itens:

- Utilizar recursos pedagógicos e tecnológicos;
- Propor estratégias que permitam que todos os estudantes aprendam em igualdade de condições;
- Facilitar a aprendizagem e o acesso ao currículo;
- Corrigir o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem (Rodrigues, 2024).

Em síntese, o DUA se trata de um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. Seus autores apoiaram-se em extensivas pesquisas sobre o cérebro humano para estruturar o modelo.

As investigações foram revelando duas importantes constatações. Em primeiro lugar, a noção de que é fantasiosa a ideia do “estudante regular”. Nossas categorizações são, na verdade, uma grossa simplificação que não reflete a realidade e nos cega diante de uma gigantesca variedade de particularidades observadas em cada aluno.

Em segundo lugar, de acordo com Rodrigues (2024), a base de pesquisa dos princípios gerais do DUA se fundamenta na neurociência moderna. Os princípios básicos são construídos a partir do conhecimento de que o cérebro é formado por três redes diferentes usadas no processo de aprendizagem, são elas: uma rede de reconhecimento, especializada em receber e analisar informações, ideias e conceitos; outra rede, chamada de estratégica, responsável por planejar, executar e monitorar ações e uma terceira rede, denominada afetiva, que desempenha o papel de avaliar padrões, designar significância emocional a eles e estabelecer prioridades.

2.3. DIRETRIZES DO DUA

As Diretrizes do DUA estão organizadas de acordo com seus três princípios fundamentais, que, por sua vez, guiam a criação de currículos e ambientes de aprendizagem. São eles: representação ou apresentação, ação e expressão e motivação ou envolvimento (Heredero, 2020).

Ainda, para o autor, as três principais diretrizes do DUA se alinham com a forma como o nosso cérebro processa a informação e aprende, focando em diferentes redes neurais: a rede de reconhecimento (o quê da aprendizagem), a rede estratégica (o como da aprendizagem) e a rede afetiva (o porquê da aprendizagem). Nesse contexto as três diretrizes são:

1) Múltiplos Meios de Representação: O que aprendemos. Esta diretriz trata de oferecer o conteúdo de diferentes formas. Afinal, as pessoas processam a informação de maneiras distintas. Para alguns, a leitura de um livro é suficiente, enquanto outros aprendem melhor com vídeos, podcasts, gráficos, ou através da manipulação de objetos. Ao fornecer o mesmo conceito em vários formatos — por exemplo, uma aula sobre o sistema solar que inclui um texto, um vídeo animado, um modelo tátil e uma visita virtual a um planetário — garantimos que todos os estudantes possam acessar a informação de uma forma que faça sentido para eles (Heredero, 2020). Isso não significa que o estudante fará todas as atividades, mas sim que terá a opção de escolher a forma de aprendizado que o beneficia.

2) Múltiplos Meios de Ação e Expressão: Como aprendemos. O DUA reconhece que demonstrar conhecimento não é uma via de mão única. Um estudante pode entender perfeitamente um conceito, mas ter dificuldade em expressá-lo por escrito. Esta diretriz defende a oferta de opções variadas para que os estudantes mostrem o que sabem. Ao invés de exigir apenas um trabalho escrito, o professor pode permitir que os alunos criem um podcast, um vídeo, uma apresentação oral, um mapa mental, ou até mesmo um protótipo físico. Isso alivia a pressão sobre habilidades específicas (como a escrita) e permite que o foco seja no domínio do conteúdo, capacitando os estudantes a utilizar seus pontos fortes para demonstrar sua compreensão (Heredero, 2020).

3) Múltiplos Meios de Engajamento: Por que aprendemos. A motivação é a força motriz da aprendizagem. Esta diretriz aborda a importância de despertar o interesse e manter o foco dos estudantes. O DUA sugere criar um ambiente onde os estudantes se sintam conectados e o aprendizado seja relevante para suas vidas (Heredero, 2020). Isso pode ser alcançado através da oferta de escolhas (permitindo que os estudantes escolham projetos que os apaixonem), da promoção da colaboração entre pares, da variação das atividades e do fornecimento de feedback construtivo. Quando os estudantes se sentem engajados, desafiados de forma apropriada e valorizados, eles se tornam aprendizes mais resilientes, autônomos e dispostos a superar obstáculos. O DUA nos lembra que a emoção e a motivação são tão cruciais para a aprendizagem quanto o conteúdo em si.

Em resumo, o Desenho Universal para a Aprendizagem é uma filosofia poderosa que nos convida a sair do modelo "tamanho único" e a adotar uma abordagem flexível e inclusiva. Ao aplicar estas três diretrizes, transformamos a educação de uma série de barreiras a serem superadas em um caminho acessível e convidativo para todos.

2.4. ESTRATÉGIAS PARA SE APLICAR O DUA

Segundo Rodrigues (2024, p. 1), "a implementação do DUA no cotidiano escolar requer uma mudança na maneira como os educadores planejam e executam suas aulas", resultando na necessidade de se adotar algumas estratégias específicas para isso.

- Planejamento flexível: os professores devem planejar suas aulas de maneira flexível, antecipando as diversas necessidades dos alunos. Isso inclui a criação de materiais de ensino variados, utilização de recursos manipulativos e a preparação de diferentes métodos de interação entre os alunos e de avaliação.
- Uso de tecnologia: a tecnologia pode ser uma aliada poderosa na implementação do DUA. Ferramentas digitais, softwares educativos e dispositivos assistivos podem ajudar a diversificar tanto a apresentação do conteúdo como a expressão dos alunos.
- Ambiente acolhedor: criar um ambiente físico e social que seja acolhedor e acessível para todos é essencial. Isso pode incluir desde a disposição dos móveis na sala de aula até o estabelecimento de normas de convivência que promovam a colaboração e o respeito.
- Feedback contínuo: oferecer feedback contínuo e construtivo é importante para que todos tenham consciência do seu próprio progresso. Isso ajuda a identificar áreas de dificuldade e a ajustar as estratégias de ensino conforme necessário.

Isto posto, pode-se dizer que o Design Universal para Aprendizagem é uma abordagem poderosa no que tange à promoção da inclusão e da equidade na educação. Ao reconhecer e valorizar as diferenças individuais dos alunos, o DUA proporciona um ambiente de aprendizado onde todos têm a oportunidade de prosperar. Mas implementar o DUA requer planejamento cuidadoso, uso estratégico da tecnologia e um compromisso contínuo com a formação dos educadores. Com essas estratégias, é possível transformar a educação, promovendo uma abordagem educacional que reconhece o direito de todos de estudar e buscar seu melhor, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, alcancem seu pleno potencial.

3. REVISÃO DA LITERATURA

É importante esclarecer que a revisão sistemática é uma síntese rigorosa de todas as pesquisas relacionadas com uma questão específica (Galvão, Sawada, Trevizan, 2004) e permite ao pesquisador levantar, sintetizar e reunir dados científicos sobre um determinado tema. Portanto, o presente estudo se justifica ao analisar as incidências do DUA como eixo central, inclusão e capacitismo como assuntos que se conectam, verificando seu emprego na prática pedagógica, já que são assuntos relativamente novos do meio educacional.

Para esta revisão sistemática foi estabelecido um recorte temporal de 2020 a 2024, muito embora tenham sido consideradas nesta pesquisa algumas publicações com data anterior, pela sua relevância.

A pesquisa foi dividida em três fases. A primeira consistiu em filtrar as produções com os descritores "Desenho Universal para a Aprendizagem", "Inclusão" e "Capacitismo". Foram encontradas 19 produções. Na fase seguinte, atentou-se à leitura dos resumos de forma minuciosa, observando a abordagem dada ao DUA, inclusão e capacitismo como

potencializadores para acessibilidade curricular, além de serem consideradas as palavras-chave por indicarem conceitos principais discutidos pelos autores. Após isso, foi construído um quadro resumo, sintetizando as principais informações encontradas (Quadro 1).

Quadro 1 - Produções acadêmicas no Brasil sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, inclusão e capacitismo no período 2020-2024

Autor	Título	Tipo de Publicação	Palavras-chave	Instituição	Ano
1. BARBOSA, Rita de Cássia Petronilho	Capacitismo na Educação Profissional e Tecnológica: Um Diálogo Necessário para Promoção da Inclusão de Alunos (as) com Deficiência	Dissertação	Capacitismo; Inclusão; Educação Profissional e Tecnológica; Direitos das pessoas com deficiência	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	2024
2. BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem	Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação	Artigo	Direito à Educação; Educação Inclusiva; Revisão Bibliométrica	Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação	2024
3. BORGES, Rosângela Lopes	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: Obstáculos e Superações no Instituto Federal Goiano	Dissertação	Inclusão, Educação Profissional Tecnológica; TEC NEP; NAPNE; Instituto Federal Goiano	Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos	2019
4. GODOY, Priscila	Adaptação e Flexibilização Curricular Para estudantes do Ensino Médio Integrado com Necessidades Educacionais Específicas do Campus Telêmaco Borba: conhecimentos, experiências e desafios apresentados pelos professores	Dissertação	Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores; Educação Profissional e Tecnológica; Adaptação na Educação Profissional e Tecnológica; Flexibilização na Educação Profissional e Tecnológica	Instituto Federal do Paraná	2023
5. HEREDERO, Eladio Sebastián	Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	Artigo	Desenho Universal para Aprendizagem; Práticas educativas inclusivas; Currículo inclusivo	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2020
6. LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKANI, Tatiana Tissa	O Capacitismo e suas Formas de Opressão nas Ações do Dia a Dia	Ensaio	Capacitismo; Formas de capacitismo; Inclusão Social; Ciência da Informação	Universidade Federal de Santa Catarina	2023
7. MENDES, Marlon Jose Gavlik, COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth	Preconceito, discriminação e estigma contra pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura	Artigo	Educação especial; Pessoas com deficiência; Estigma	Universidade Federal de São Carlos	2022
8. MENDOZA, Babette; GONÇALVES, Adriana	Estruturação de planos de aula com princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva	Artigo	Desenho Universal para a Aprendizagem; Framework UDL; Plano de Aula; Educação Inclusiva	Universidade Federal de São Carlos	2023
9. MOREDA, Nathalia Santana	Capacitismo: O Preconceito Contra Pessoas com Deficiência	Artigo	Deficiência; Preconceito; Direito	Centro Universitário São Lucas	2021
10. NISHIOKA, Luciana	Acessibilidade Atitudinal das pessoas com deficiências e das pessoas com necessidades educacionais específicas: o processo de inclusão no IFPR para além das políticas de acesso	Dissertação	Educação Inclusiva; Acessibilidade atitudinal; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio	Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba	2022

Quadro 1 - Produções acadêmicas no Brasil sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, inclusão e capacitismo no período 2020-2024 (continuação)

Autor	Título	Tipo de Publicação	Palavras-chave	Instituição	Ano
11. PARABOA, Cilene Machado	Práticas Pedagógicas Inclusivas Organizadas no âmbito da EPT para estudantes público-alvo da Educação Especial	Dissertação	Práticas pedagógicas inclusivas; educação inclusiva; desenho universal para aprendizagem; público-alvo da educação especial	Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Charqueadas	2023
12. PEREIRA, Delma dos Santos Silva	O desenho universal para a aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas	Dissertação	Desenho Universal para a Aprendizagem; práticas pedagógicas; inclusão educacional	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2021
13. PONCIO, Elis Regina	Acessibilidade Atitudinal nas Instituições de Ensino: o caso IFRS	Dissertação	Acessibilidade Atitudinal. Barreiras Atitudinais; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino e Pessoas com Deficiência; Psicologia e Educação Inclusiva	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS.	2019
14. ROSA, Raquel Aparecida; MAKAMOTO, Paula Teixeira	Desenho universal para a aprendizagem da educação inclusiva: reflexões para a educação profissional e tecnológica	Dissertação	Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação Inclusiva; Planejamento; Acessibilidade	Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico	2024
15. SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Verônica Eloi de	Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo	Artigo	Barreiras atitudinais; Inclusão escolar; Capacitismo; Cotidiano escolar	Centro Universitário Unicarioca	2023
16. SILVA, Cristina Caetano da; SOUSA, Eremita Fernandes; SANTOS, Flaviana Pereira dos; OLIVEIRA, Simone Timóteo Pinto de; MARTINS, Aguinaldo	Educação Inclusiva: Mecanismos, Estratégias e Técnicas de Apoio à Pessoa com Necessidade Especial	Artigo	Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Prática pedagógica	Cadernos da Fucamp, v.21, n.50, p.78-88	2022
17. SOUSA, Jaylton Édney Maia De	Produção de conhecimento sobre inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas na Educação Profissional	Dissertação	Educação Profissional; Necessidades Educacionais Específicas; Práticas Pedagógicas Inclusivas. Cartilha; Oficina Pedagógica	Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró	2024
18. TREVISAN, Suzana; ZILIOTTO, Denise Macedo	Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul	Artigo	Política pública; Educação profissional e tecnológica; Educação inclusiva; Instituto Federal; Estudantes com deficiência	Universidade La Salle, Canoas	2023
19. ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Artigo	Educação especial; Desenho universal para a aprendizagem; Inclusão escolar; Formação de professores; Pesquisa colaborativa	Universidade Federal de São Carlos	2021

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Observatório do ProfEPT e Google Acadêmico, 2025.

De posse das produções, a discussão das mesmas foi realizada por meio da análise do conteúdo, metodologia que permite, a partir de uma leitura em profundidade, a verificação e categorização de ocorrências no texto que respondam aos objetivos da pesquisa. Considerando-se o objetivo de refletir, a partir das produções acadêmicas, sobre o potencial do DUA, a inclusão e o capacitismo, de modo a contribuir para a construção de um cenário inclusivo em sala de aula, as produções encontradas foram lidas e analisadas com base em categorias que emergiram da leitura: (i) potencialidades do DUA na organização da prática pedagógica voltada à inclusão de alunos com NEE, a derrubada dos estigmas herdados através do capacitismo e acessibilidade curricular como ferramentas para a criação de um cenário inclusivo em sala de aula; e (ii) contribuições do DUA para a inclusão de alunos com NEE e desmistificação do capacitismo na participação, desempenho e aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência.

As produções encontradas do Observatório do ProfEPT e Google Acadêmico foram publicadas no período de 2020 a 2024, sendo que foram aproveitadas duas de 2019 pela sua relevância. No que tange às demais produções, nos últimos anos houve um aumento de pesquisas relacionadas à temática deste estudo, sendo que em 2020 constava apenas uma produção e nos anos seguintes, esse número cresce gradativamente. No período de 2023 a 2024 houve um aumento nas produções científicas sobre essa temática disponibilizadas nas referidas bases de dados, correspondendo à, aproximadamente, o dobro dos anos anteriores.

Evidencia-se, assim, que embora o Desenho Universal para Aprendizagem seja um tema de pesquisa recente no Brasil, tem despertado o interesse dos estudiosos e, por conseguinte, o alargamento da compreensão acerca das contribuições do DUA para o ensino e aprendizagem. O capacitismo e a inclusão também foram destaques na pesquisa, indicando que ainda são assuntos bastante discutidos pelos pesquisadores. Outro dado observado foi com relação à região geográfica de origem das produções analisadas. Constatou-se que as regiões Sul (37%) e Sudeste (42%) concentram o maior número de pesquisas acadêmicas com os descritores supracitados, enquanto que as regiões Nordeste e Centro-oeste apresentam 10,5% cada, e, na região Norte, não constam produções sobre os referidos descritores.

4. CONCLUSÃO

Em síntese, conclui-se que o DUA é uma abordagem poderosa para promover a inclusão e a equidade na educação, mas sua implementação requer ainda muito esforço, estudo e planejamento flexível, uso de tecnologia, criação de ambientes acolhedores e feedback contínuo.

A análise das produções mostra que, como ponto central, o DUA, e, em paralelo, a inclusão e o capacitismo, são temas em ascensão e de crescente interesse na pesquisa educacional brasileira. Esta constatação nos propicia um alento em uma visão de futuro, pois, se as pesquisas na referida temática continuarem nesta crescente, possivelmente o DUA será melhor compreendido, com tendência de ter um grande alcance no ensino médio integrado, para o bem de todos os alunos e, principalmente, daqueles com necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS

[1] GALVÃO, Cristina Maria; SAWADA, Namie Okino; TREVIZAN, Maria Auxiliadora. Revisão Sistemática: Recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da Enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, 2004 maio-junho; 12(3):549-56. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rlae/a/kCfBfmKSzpYt6QqWPWxdQfj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 set. 2025.

[2] HEREDERO, Eladio Sebastián. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande - Mato Grosso do Sul - Brasil, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347821251_Diretrizes_para_o_Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem_DUA. Acesso em: 3 set. 2025.

[3] MENDES. Rodrigo Hübner. **O que é Desenho universal para aprendizagem?** Diversa, 2017. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/. Acesso em: 2 set. 2025.

[4] RODRIGUES. Paula. Princípios e Estratégias para aplicar o Design Universal para Aprendizagem (DUA). **Faz Educação & Tecnologia**, 2024. Disponível em: https://fazeducacao.com.br/principios-e-estrategias-para-aplicar-o-design-universal-para-aprendizagem-dua/. Acesso em: 30 ago. 2025.

Parte 2

Organização e memórias de espaços pedagógicos na educação profissional e tecnológica (EPT)

Macroprojeto

História e memórias no contexto da EPT

CAPÍTULO 13

Trabalho, Educação, Direitos Humanos e Segurança Pública: tensões e perspectivas na formação para os Direitos Humanos

Alexandre Henrique de Almeida[1], Clarice Monteiro Escott[2]

1. INTRODUÇÃO

O capítulo apresenta um recorte da revisão bibliográfica da pesquisa que objetiva analisar os percursos históricos, sociais e políticos do surgimento do eixo articulador: Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Segurança Pública nos currículos das Guardas Municipais de Novo Hamburgo e São Leopoldo, a partir da memória dos professores dessas disciplinas quanto à importância desses temas, da abertura e suporte institucional para a temática. A investigação está vinculada ao ProfEPT IFRS, na linha de pesquisa Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (OMEPEPT). O projeto está vinculado ao Macroprojeto 4: História e Memórias no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

A segurança pública, ao longo da história brasileira, tem sido abordada sob diferentes perspectivas: de tema emergente no debate social a recurso de capital político para governantes e candidatos. A partir da década de 1960, ganha centralidade como preocupação vinculada à manutenção da ordem social e ao enfrentamento da violência. Nas grandes metrópoles, esse cenário se consolidou como um dos principais problemas sociais e desafios do país (Poncioni, 2020). Diante desse quadro, políticas públicas formuladas nos anos 1990 passaram a propor a educação em Direitos Humanos nos cursos profissionais dos trabalhadores policiais, como instrumento de redução das práticas autoritárias e das violações cometidas pelos profissionais de segurança pública. Nesse mesmo contexto, conceitos como policiamento comunitário e polícia cidadã foram incorporados às formações, apontando para uma possível inversão de papéis: da polícia como aparato de defesa do Estado e da manutenção do status quo, para a polícia como promotora de cidadania e garantidora de direitos fundamentais, especialmente quando se reconhece que o próprio Estado figura como o principal ente das violações (De França, 2012).

Apesar dos avanços normativos e discursivos, a incorporação dos Direitos Humanos nos processos formativos dos trabalhadores da segurança pública encontra resistências históricas. O que as pesquisas apontam é que, muitas vezes, o ensino dessa disciplina é percebido como um conteúdo alheio à uma prática cotidiana, que acaba por evidenciar um descompasso entre a proposta curricular e a realidade das corporações. Assim, essa distância se agrava pela ausência de políticas institucionais consistentes, pela baixa valorização dos docentes que assumem essas disciplinas e pela predominância de

[1] Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2231-8649. E-mail: alex.h.almeida@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e docente permanente do ProfEPT. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9222-1430. E-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

uma cultura organizacional que ainda é fortemente marcada por práticas militarizadas e repressivas (Lima, 2014; Dos Santos Alves, 2015).

Nesse cenário, a análise da educação em Direitos Humanos na formação policial torna-se estratégica não apenas para compreender o lugar ocupado pelo tema nas políticas públicas, mas também para avaliar sua efetividade como política de transformação institucional. Mais do que um requisito curricular, trata-se de discutir a possibilidade de consolidação de uma cultura democrática de segurança, capaz de articular a proteção da ordem social com a promoção da cidadania. Assim, investigar os percursos históricos, sociais e políticos dessa temática pode contribuir para identificar tanto os obstáculos quanto as potencialidades para a realização de um processo de formação profissional comprometido com a humanização da prática policial.

A relação entre polícia, trabalho e trabalhadores no Brasil é marcada por tensões históricas que remontam ao período colonial e ao processo escravista, bem como ao processo de formação da sociedade capitalista dependente brasileira. Como apontam Durão e Souza (2021), a polícia, desde sua origem, esteve vinculada à contenção de movimentos de trabalhadores e ao atendimento dos interesses das elites nacionais, que buscavam preservar uma ordem social hierarquizada e pouco democrática. A partir da abolição, a diversidade do proletariado, formada por ex-escravizados, trabalhadores livres e imigrantes, encontrou na polícia um aparato de vigilância e repressão, no sentido de manutenção dos interesses da elite brasileira. Ainda hoje, muitos trabalhadores dos quadros da polícia são filhos de operários, vindos das mesmas parcelas populares que compõem o conjunto dos trabalhadores, porém sua identidade como categoria laboral é negada ou invisibilizada. Assim, problematizar o lugar dos policiais enquanto trabalhadores é fundamental para compreender a construção histórica e cultural das corporações, bem como os desafios contemporâneos para a consolidação de um paradigma democrático na segurança pública.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. O recurso metodológico escolhido para o trabalho apresentado foi a pesquisa bibliográfica, cujo objetivo central consistiu em compreender de que maneira a temática da educação em Direitos Humanos tem sido tratada nos cursos de formação das instituições de segurança pública.

Conforme Minayo (2008), a pesquisa qualitativa reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e a necessidade de analisá-los em sua totalidade, articulando dimensões objetivas e subjetivas. Nessa perspectiva, a construção científica demanda não apenas a sistematização de dados, mas também a problematização crítica das teorias e conceitos já existentes, possibilitando novas interpretações.

Para a revisão da literatura, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, que, segundo Minayo (2008), pode ser operacionalizada por meio da observação de categorias, da enunciação e das relações que emergem dos textos analisados. A presente pesquisa concentrou-se na análise de categorias temáticas: Direitos Humanos, Currículo e Educação por compreender que este recorte possibilita profundidade na identificação de padrões, tensões e lacunas presentes na produção acadêmica sobre o tema.

Como eixo central da análise, foram definidos os descritores: Educação, Direitos Humanos; Policiais e Currículo, sendo que a busca foi realizada na Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações e no portal de periódicos da Capes. A pesquisa pelos descritores retornou sete (7) teses e dissertações na referida Biblioteca de teses e dissertações e no portal da Capes a pesquisa retornou nove (9) artigos.

Dos dezesseis (16) itens selecionados foram utilizados seis (6) artigos da base de dados da Capes e cinco (5) teses e dissertações da Biblioteca Digital, que tinham relação direta com o tema da pesquisa. O levantamento das obras disponíveis nesses bancos de dados, permitiu não apenas identificar o volume de publicações, mas também observar tendências, enfoques teóricos predominantes e os principais desafios destacados pelos pesquisadores na área.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O debate atual sobre segurança pública revela uma preocupação, ao menos discursiva, em desenvolver modelos preventivos de atuação dos trabalhadores da segurança pública em detrimento de práticas estritamente repressivas. Esse movimento surge de forma mais evidente em países democráticos (Mota Brasil *et al*., 2020). Tendo início seja pela pressão da sociedade civil ou pelas crises das próprias instituições de segurança. No Brasil, entretanto, há oscilações constantes entre tendências conservadoras e progressistas. Desde os anos 2000, buscou-se aproximar a formação dos trabalhadores da segurança pública de pautas democráticas ligadas aos direitos humanos, embora persista dentro das corporações resistência ao tema. Se em alguns momentos houve tentativas de consolidar discursos e práticas mais humanistas, em outros a rejeição ao novo modelo ficou explícita, reforçando uma lógica institucional que privilegia práticas autoritárias em detrimento de abordagens democráticas e participativas como no relato de uma experiência de curso de formação.

> Agora, soldados, esqueçam tudo que aprenderam em sala de aula, porque na prática policial é tudo diferente". A fala foi registrada por um policial praça durante aulas práticas no curso de formação da PM em parceria com a Universidade Estadual do Ceará (Mota Brasil *et al*., 2020, p. 117).

Esse conflito revela a dificuldade de conciliar segurança pública e direitos humanos, especialmente em contextos marcados por expressões como "bandido bom é bandido morto" ou "direitos humanos para humanos direitos". Como observa Bueno (2014), tais discursos refletem avanços e retrocessos influenciados por ventos conservadores e pela disputa política pelo apoio popular.

A ideia de aproximar polícia e comunidade não é nova. Nos EUA, os movimentos pela polícia comunitária datam dos anos 1960, conforme Bayley e Skolnick (2001). Desde então, o policiamento orientado pela vida cotidiana ganhou espaço, sobretudo em áreas mais vulneráveis. No Brasil, destacam-se experiências como as intervenções em comunidades do Rio de Janeiro e as propostas de unidades de polícia pacificadora (Rolim, 2006).

Nesse contexto, a educação em direitos humanos busca superar entraves estruturais na segurança pública, abrangendo não apenas policiais, mas também juízes, promotores e demais agentes do sistema de persecução penal. Como aponta Tavares (2007), a finalidade maior da Educação em Direitos Humanos é formar cidadãos conscientes, capazes de enfrentar injustiças e promover a convivência solidária e respeitosa.

No Brasil, entretanto, a formação desses profissionais historicamente esteve vinculada a uma lógica militarizada, reforçada durante o regime militar. Apenas a partir dos anos 1990, sob pressões externas como as promovidas pela Anistia Internacional, surgiram propostas de humanização do ensino policial (De França, 2012). O Decreto nº 1904/1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, inaugurou políticas nesse sentido ao incluir no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) medidas voltadas à formação policial, como o aperfeiçoamento da seleção, a inserção de disciplinas de direitos humanos e a criação de grupos de consultoria para capacitação (Brasil, 1996).

Pesquisas posteriores apontam que, apesar de avanços, persiste uma tensão entre o discurso e a prática. Bengochea *et al.* (2004) observam que a democratização latino-americana impõe às polícias o desafio de transitar de uma concepção de "manutenção da ordem" para uma atuação cidadã, voltada à efetivação dos direitos humanos. No entanto, como analisa Vasconcelos (2016), ainda prevalece a ideia de que o "bom policial" é aquele que ignora direitos individuais em prol de uma noção própria de justiça.

O grande desafio colocado no processo de democratização dos países da América Latina, hoje, quanto às organizações policiais, é a questão da função da polícia, do conceito de polícia. Essa definição é manifestada pela transposição da polícia tradicional, voltada exclusivamente para uma ordem pública predeterminada e estabelecida pelo poder dominante, para uma polícia cidadã, direcionada para efetivação e garantia dos direitos humanos fundamentais de todos os cidadãos. (Bengochea *et al*, 2004. p 129).

Algumas propostas surgiram acreditando que a simples inclusão de disciplinas como ética e cidadania resolveria o problema da truculência policial. Contudo, como crítica Lima (2007), sem mudanças estruturais na cultura institucional, tais medidas têm impacto limitado, na visão de que basta incluir temas como direitos humanos, cidadania, direito das 'minorias' etc., acreditando-se que esta medida tivesse, por si só, o efeito de modificar valores culturais fortemente arraigados dentro das instituições policiais (Lima, 2007, p. 76).

O campo da educação em segurança pública como espaço de formação profissional, ainda é pouco explorado. Martins (2018) lembra que persistem questões fundamentais que delimitam as matérias dos cursos de formação sem uma clara definição de suas influências na atuação profissional, apresentando as seguintes questões: a má atuação decorre da má formação ou dos próprios objetivos institucionais? Inserir direitos humanos nos currículos gera, de fato, práticas mais cidadãs?

A literatura mostra que, após quase três décadas de políticas nessa área, os resultados são insatisfatórios. Valores institucionais seguem tratando direitos humanos como entraves ou instrumentos de impunidade, tanto de criminosos quanto de agentes (Vasconcelos, 2016). O abismo entre teoria e prática descredibiliza o ensino e reforça o senso comum de que "na prática é uma coisa e na teoria é outra" (Vasconcelos, 2016, p. 91).

Para que a educação cumpra seu papel transformador, os profissionais precisam se reconhecer como sujeitos ativos do processo. Não há, porém, consenso sobre os caminhos. Silva (2007) defende a hierarquia, a disciplina e até o ensino superior como fatores de humanização, sem apresentar em de onde saem estas postulações que associam ensino superior e maior humanização do trabalho policial. Já Maciel (2021) em sua dissertação de mestrado, ao reconstruir memórias de alunas da Polícia Civil da Paraíba, mostra como a formação profissional foi marcada por práticas abusivas e preconceitos de gênero, que pouco contribuíram para a preparação profissional.

> A entrevistada relata um fato ocorrido, enquanto aluna do Curso de Formação, quando estava no período de estágio supervisionado, juntamente com as demais alunas, na Central de Polícia na noite para o plantão (estágio supervisionado), quando o delegado da época mandou que as chamassem na sala dele e que, ao chegarem à sala, o Delegado chamou um auxiliar e pediu que pegasse "a caixa", da qual o auxiliar tirou uma cobra viva e enorme. [...] Ela deu um grito e se apavorou. O Delegado perguntou quem teria coragem de "segurar a cobra", quando então uma das alunas se voluntariou. Segundo o que Vera Lúcia disse: "ela não precisava fazer aquilo" (Maciel, 2021, p. 102-103).

Essas contradições revelam que a formação cidadã permanece distante do cotidiano policial. De um lado, os currículos defendem aproximação comunitária e valorização dos direitos; de outro, a cultura institucional associa tais valores à fraqueza moral, exigindo do policial resistência emocional e disposição permanente para o combate. Assim, a inclusão de direitos humanos nos cursos de formação profissional, muitas vezes, funciona mais como instrumento de legitimação da imagem institucional do que como prática educativa transformadora. Para que esse cenário possa passar por transformações, é necessário que os profissionais se reconheçam como sujeitos de direitos dentro das próprias instituições, rompendo com a contradição de aprenderem teoricamente sobre cidadania enquanto vivenciam violações em seu ambiente de trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos com a construção deste trabalho que a educação em Direitos Humanos na formação policial brasileira permanece atravessada por tensões históricas, culturais e institucionais. Apesar dos avanços normativos e da presença crescente nos currículos, o distanciamento entre discurso e prática evidencia que a simples inclusão de conteúdos não é suficiente para promover mudanças significativas. A cultura organizacional, política e social ainda se mostra resistente à humanização, reforçando práticas autoritárias e hierarquizadas. Entretanto, o tema não pode ser descartado como irrelevante, já que a formação em Direitos Humanos constitui um caminho para repensar a função dos trabalhadores da segurança pública e as próprias instituições em uma sociedade democrática. O desafio está em consolidar políticas permanentes, que valorizem docentes e reconheçam os profissionais como sujeitos de direitos, de modo a aproximar a segurança pública da cidadania e da efetivação da justiça social, tornando a atuação mais humana principalmente junto àquelas parcelas da sociedade que mais precisam de políticas e ações afirmativas de parte do Estado brasileiro.

As reflexões apresentadas evidenciam que a identidade do policial como trabalhador permanece envolta em ambiguidades e resistências. De um lado, persiste a herança histórica que o vincula à repressão de movimentos sociais e à defesa de interesses de uma elite autocrática; de outro, emergem iniciativas que buscam re-posicionar os profissionais de segurança pública como sujeitos de direitos e integrantes da classe trabalhadora, como exemplifica o movimento Policiais Antifascismo (Durão; Souza, 2021). Reconhecer os policiais como trabalhadores não significa ignorar seu papel contraditório, mas abrir espaço para repensar sua atuação em um horizonte de cidadania e democracia, isso parece ser não apenas um desafio teórico, mas também uma possibilidade de construção de novos caminhos para a segurança pública no Brasil.

REFERÊNCIAS

[1] BAYLEY, David. Harold. SKOLNIK. Jerome. Herbert. **Nova polícia:** inovações na polícia de seis cidades norte-americanas. v. 2. São Paulo: Edusp, 2001.

[2] BENGOCHEA, Jorge Luiz Paz et al. A transição de uma polícia de controle para uma polícia cidadã. **São Paulo em perspectiva**, v. 18, p. 119-131, 2004.
Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/YnF7wwP4V9TFhxvbpXJysGq/?lang=pt
Acesso em: 07 de maio 2025

[3] BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília, DF: DOU, 1996.

[4] BUENO, Samira. **Bandido bom é bandido morto:** a opção ideológico-institucional da política de segurança pública na manutenção de padrões de atuação violentos da polícia militar paulista. 2014. Tese (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Programa de Mestrado Acadêmico em Administração Pública e Governo. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/items/c9d4b41a-0fbd-4eb3-ac85-16a390329cac. Acesso em 19 jul. 2024.

[5] DE FRANÇA, Fábio Gomes. Segurança pública e a formação policial militar: os direitos humanos como estratégia de controle institucional. **Estudos de Sociologia**, v. 17, n. 33, 2012. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/5424. Acesso em: 20 abril 2025

[6] DOS SANTOS ALVES, Geni Francinelle. Educação em direitos humanos e formação Policial militar: uma análise intercultural entre humanização e militarização. **Revista Espaço Do Currículo**, V. 8, N. 3, 2015. Disponível em: https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A3%3A30653971/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A117014287&crl=c&link_origin=scholar.google.com.br. Acesso em: 20 abril 2025

[7] DURÃO, Susana; SOUZA, Wellynton. Polícia é profissão, policial é trabalhador; não é tropa": sobre a utopia do trabalho policial no brasil. **(SYN) THESIS**, v. 14, n. 3, p. 66-83, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/65834> Acesso em: 07 de julho de 2024.

[8] LIMA, Landoaldo Figueiredo. **Segurança pública e direitos humanos:** os desafios da formação policial militar**.** João Pessoa: [s.n.], 2014. Disponível em: https://dspace.mj.gov.br/handle/1/4422. Acesso em: 20 de abril 2025

[9] LIMA, Roberto Kant de. **Direitos civis, estado de direito e "cultura policial": a formação policial em questão.** *PRELEÇÃO*, *1*(1). 2007. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/10281/4e505d72d01.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 08 de maio de 2025.

[10] MACIEL, Anny Karoline Carneiro *et Al*. **A educação em direitos humanos no processo de formação da polícia civil da Paraíba:** contribuições e possibilidades no controle e combate da violência. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas públicas, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21713. Acesso em: 09 de maio de 2025.

[11] MARTINS, Juliana Teixeira de Souza. **Guardas civis municipais: limites e possibilidades para uma atuação em direitos humanos**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-23082018-151659/publico/martins_corrigida.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2025.

[12] MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2008.

[13] MOTA BRASIL, Glauciria. LOPES, Emanuel Bruno. PESSOA MIRANDA, Ana Karine. **Direitos Humanos e formação policial: reflexões sobre limites e possibilidades.** O Público e o Privado, Fortaleza, v. 9, n. 18 jul.dez, p. 111–127, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2478. Acesso em: 21 de abril 2025

[14] PONCIONI, Paula. Governança democrática da segurança pública: O caso da educação policial no Brasil. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, p. 48-55, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/civitas/a/fBh9K4QLKPZChXVHDkSQpVK/?lang=pt&format=html. Acesso em: 30 de outubro 2024

[15] ROLIM, Marcos. **A síndrome da rainha vermelha:** policiamento e segurança pública no século XXI. São Paulo: Ed. Zahar, 2006.

[16] SILVA, Carlos Afonso Gonçalves da. **O ensino de direitos humanos na polícia civil de São Paulo:** aspectos formacionais da Academia de Polícia, desafios e perspectivas. 2007. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Mestrado em Direito, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp031760.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2025.

[17] TAVARES, Celma. **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar.** In: Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, p. 487-504, 2007. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf. Acesso em: 19 de julho 2024

[18] VASCONCELOS, Guilherme Cardoso. **A educação em direitos humanos e a formação policial**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Direito, 2016. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_VasconcelosGC_1.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2025.

Macroprojeto

Organização de espaços pedagógicos na EPT

CAPÍTULO

14 Programa Mulheres Mil: uma possibilidade para a formação humana integral

Leila Schwarz[1], Clarice Monteiro Escott[2]

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte da pesquisa em desenvolvimento para o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na Linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e vinculado ao Macroprojeto 6: organização de espaços pedagógicos na EPT.

A pesquisa tem como objetivo a análise de elementos essenciais a considerar na avaliação e no monitoramento do Programa Mulheres Mil, uma política pública de Educação Profissional, considerando as concepções da EPT na formação humana integral. O recorte da investigação apresentado neste capítulo, refere-se à análise documental e à revisão teórica.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a oferta dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) pela Extensão contribui para a articulação com os diferentes segmentos sociais e com o mundo do trabalho, propicia a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa e promove o desenvolvimento socioeconômico, equitativo e sustentável.

E é a partir deste entendimento que, nesta pesquisa, o trabalho é compreendido na perspectiva ontológica como práxis humana, ou seja, é a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros. Considerando o trabalho como princípio educativo, o trabalho possibilita ao sujeito ser um agente de transformação do seu território, buscando assim uma transformação social.

Para Ramos (2014), a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico evidencia-se a unicidade entre as dimensões científica-tecnológica-cultural. Já para Pacheco (2011), derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais (IF). Sua orientação pedagógica deve buscar uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho, abrindo infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo.

Em vista disso, a partir das reflexões desenvolvidas no percurso acadêmico no Mestrado ProfEPT, foi construído o referencial teórico da pesquisa, de forma melhor conhecer o contexto da pesquisa e sustentar a análise de dados, considerando as

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0309-5515. E-mail: leila.schwarz@ifrs.edu.br

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e docente permanente do ProfEPT. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9222-1430. E-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

concepções da EPT nos IF, o papel das políticas públicas e a formação humana integral através da relação indissociável entre trabalho, tecnologia e cultura.

Neste capítulo, em especial, serão apresentados os resultados parciais da pesquisa a partir de documentos referentes ao Programa Mulheres Mil, assim como autores e bibliografias relacionadas à EPT na perspectiva de uma educação profissional comprometida com a formação humana integral.

2. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL ENTRE TRABALHO, CIÊNCIA E CULTURA

A formação humana integral ou omnilateral, compreende o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano, sendo ele o sujeito do processo formativo.

Para Frigotto (2012), omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa "todos os lados ou dimensões". O autor pontua, ainda, que "educação omnilateral significa a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas para seu desenvolvimento histórico". Pode-se afirmar que a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana.

Ramos (2008) apresenta a formação humana integral no sentido filosófico, trazendo a ideia de integração de todas as dimensões da vida no processo formativo: trabalho, ciência e cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

O entendimento sobre o trabalho deve ser feito a partir da perspectiva ontológica, ligada ao entendimento da capacidade do ser humano agir e modificar a natureza. Para Marx (2013), o trabalho é, antes de tudo, um processo do qual participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.

Na visão ontológica de trabalho, há uma estreita relação entre seu sentido educativo e a produção de valores de uso, que servem às necessidades humanas. Conforme reflexão trazida por Frigotto *et al* (2005, p. 20): "[..] é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo".

A relação entre trabalho e educação, de acordo com a perspectiva histórica e ontológica, deve ser vista como um processo social que permite ao homem compreender e modificar o mundo onde vive, resultante de diferentes determinações sociais. Para Ramos (2008, p.4): "compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano".

A especificidade da ciência é garantir que conhecimentos historicamente construídos cheguem às gerações não apenas como forma de compreender a própria origem, mas como possibilitadora dos necessários avanços sociais.

De acordo com Ramos (2008, p. 4)

> A ciência nada mais é do que os conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção sobre ela. [...] A ação humana é, então, ação produtora de conhecimentos.

A tecnologia é entendida como articuladora entre o pensado e o executado e permite que o homem faça uma intervenção na realidade. Nessa ótica, a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas, na medida que é resultante de necessidades que estão inseridas em determinado contexto, devendo este ser entendido em suas múltiplas determinações.

A cultura, que também tem um papel fundamental na constituição da formação humana integral, possui um conceito abrangente por se referir a um conjunto de representações e comportamentos que caracterizam o modo de vida do ser humano no processo dinâmico de socialização. Tudo o que resulta do trabalho do homem, e que antes não existia na natureza, compõe o patrimônio cultural que deve ser mantido e repassado. É necessário compreender que é um conceito que contempla diferentes realidades construídas de acordo com as crenças, os valores e as tradições de cada povo, em cada época, que o torna um conceito dinâmico e complexo.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, como um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana integral.

Os conceitos aqui analisados formam a base de uma educação profissional que promove a formação integral do ser humano. Esses conceitos sustentam a proposta de uma educação que contribui para o desenvolvimento do sujeito como um ser autônomo, crítico, com capacidades emancipadoras e transformadoras, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária – um princípio necessário no Programa Mulheres Mil.

3. PROGRAMA MULHERES MIL

O Programa Mulheres Mil (PMM) é uma política pública de formação profissional consolidada, que busca compreender a dimensão de gênero, em especial das mulheres que tiveram poucas oportunidades de escolarização e acesso ao mundo do trabalho, com uma proposta de acesso, permanência e êxito visando a emancipação das mulheres e garantindo condições de melhorar a qualidade de suas vidas, de suas famílias e de suas comunidades.

O PMM surgiu a partir de um projeto de cooperação bilateral Canadá-Brasil entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica (Redenet), da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), a *Association of Canadian Community Colleges* (ACCC), a Agência Canadense de Cooperação Internacional (CIDA) e os *Colleges* Canadenses, com a participação de doze Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e a Escola Técnica Federal do Estado do Tocantins (ETF-TO) e culminou na realização de projetos-piloto nas Regiões Norte e Nordeste brasileiras, no período de setembro de 2006 a agosto de 2010 (Brasil, 2011; CONIF, 2023; Brasil, 2024).

O Projeto Mulheres Mil: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, como chamado inicialmente, foi viabilizado para fortalecer a inclusão social e a formação profissional de mil mulheres em vulnerabilidade social das Regiões Norte e Nordeste brasileiras, objetivando o desenvolvimento do potencial produtivo das mesmas, bem como promover melhoria na condição de vida de suas famílias e contribuir para o crescimento econômico sustentável.

A primeira turma formada, em caráter experimental, foi no CEFET do Rio Grande do Norte, no período de 2005-2006, com curso na área de Turismo e Hospitalidade, culminando com a formatura de 60 mulheres. Após essa experiência inicial, o MEC, através da Setec, decidiu ampliar o Programa e na segunda fase atendeu treze estados da região Norte e Nordeste do Brasil[3]. A escolha dessas regiões se deu por localizarem os maiores índices de exclusão social do país e também porque naquele momento não havia como estendê-lo a todo território nacional (Brasil, 2011; CONIF, 2023; Brasil, 2024).

No período de 2006 a 2010, o projeto resultou na inclusão de mais de mil mulheres do Norte e Nordeste brasileiro em cursos de qualificação profissional e, como resultado, a cooperação Brasil-Canadá gerou o desenvolvimento da Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito (MAPE), concebida e construída por parceiros brasileiros e canadenses, materializada por meio do Guia da Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito do Mulheres Mil.

A MAPE representa uma metodologia sistematizada para o desenvolvimento das ações do Programa, estruturada a partir dos conhecimentos desenvolvidos pelos *Community Colleges* canadenses em suas experiências de promoção da equidade, de atendimento às populações desfavorecidas e do desenvolvimento e aplicação do Sistema de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia.

A experiência do projeto-piloto e a construção da Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito fomentaram as bases para a estruturação de uma política nacional. Assim, em 2011, por meio da Portaria nº. 1.015, foi criado o Programa Nacional Mulheres Mil, com o objetivo de fomentar a formação profissional e tecnológica em articulação com a elevação da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

A partir da publicação da portaria, que estabelece as instituições ofertantes e os cursos a serem ministrados no Programa, foi possível a todos os Institutos Federais do Brasil apresentarem propostas para o PMM, tornando-se assim efetivamente uma política pública.

Em 2013, com a proposta de aliar educação ao trabalho, com vistas à diminuição de problemas sociais em comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano, o então Governo Federal trouxe a proposta da utilização do PMM no Plano Brasil sem Miséria[4]. Para tanto, por meio do Ofício Circular nº 51/2013/SETEC/MEC, enviado aos reitores dos Institutos Federais, inicia-se o processo de transição da execução do Programa Mulheres Mil, que a partir de 2014 passa a fazer parte da linha de fomento Bolsa-Formação[5] Trabalhador do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

[3]Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins.

[4] O Plano Brasil Sem Miséria (BSM), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, lançado em junho de 2011, tem a finalidade de superar a condição da extrema pobreza que ainda atinge parcela da população brasileira, criando oportunidades para elevar a renda e o acesso a serviços dos segmentos mais vulneráveis.

[5] Bolsa Formação é um instrumento criado pelo Ministério da Educação para custear a expansão da oferta gratuita de

O Programa Mulheres Mil, assim como outros programas sociais, sofreu mudanças na sua execução para aquelas instituições que permaneceram executando os cursos ou, ainda, foi extinto em muitos Institutos Federais após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Devido à instabilidade política do momento, muitos Institutos Federais deixaram de oferecer o PMM e buscaram estratégias para continuar ofertando cursos de qualificação para as mulheres por meio de cursos de extensão, com recursos de orçamento próprio, a fim de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido em todo país.

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2022, o Governo Federal fez o relançamento do Programa Mulheres Mil atendendo a Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023 (Brasil, 2023), e reafirmando o compromisso com o fortalecimento da democracia. O Programa foi integrado ao conjunto de políticas públicas que tem como fim a promoção da igualdade de gênero em todas as esferas da vida: educação, trabalho, saúde, cultura, participação política e tomada de decisões.

O restabelecimento do Programa Mulheres Mil vem amparado por dois documentos principais: a Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011, que instituiu o Programa (Brasil, 2015), e a Portaria nº 1.042, de 21 de dezembro de 2021, que estabelece as normas para execução através da Linha de Fomento Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec (Brasil, 2021). Ou seja, o Programa retoma suas atividades vinculado às normativas legais do Pronatec, porém mantendo a sua concepção por meio da sua Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito.

Como política pública educacional em prol da igualdade de gênero, o Programa Mulheres Mil tem como pilares estruturantes o respeito às diferenças constitutivas das mulheres e de suas interseccionalidades raciais, étnicas, de orientação sexual e de identidade de gênero, das pessoas com deficiência, geracionais, regionais e de territórios e a afirmação do direito ao acesso à educação profissional e tecnológica para as mulheres em situação de vulnerabilidade social que, no decorrer das suas trajetórias de vida, tiveram negado o direito fundamental à escolaridade, ao conhecimento, à tecnologia e à inovação geradas pela sociedade (Brasil, 2024).

A oferta do PMM no IFRS se traduz em uma ação extensionista articulada à sua missão institucional que é "ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais" (IFRS, 2024).

A ação extensionista, no contexto do IFRS, é compreendida, portanto, como a prática acadêmica que interliga a própria Instituição nas suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas das comunidades de abrangência de suas unidades, contribui para a formação de um profissional cidadão e se credencia junto à sociedade como espaço privilegiado de produção e difusão do conhecimento, priorizando a superação das desigualdades sociais (IFRS, 2017).

A partir do momento em que o Programa Mulheres Mil foi inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do governo brasileiro, o IFRS fez sua adesão chamada pública ao Programa por meio da Chamada Pública Setec/MEC nº 01/2011. Neste ano, três *campi* da instituição ofertaram cursos vinculados ao Mulheres Mil: Erechim,

cursos de qualificação profissional e cursos técnicos.

Farroupilha e Ibirubá.

Com a Chamada Pública nº 01/2012, o IFRS teve a adesão de mais cinco *campi* no Mulheres Mil: Alvorada, Caxias do Sul, Porto Alegre, Restinga e Viamão, com cursos que foram executados em 2012 e 2013. Ao final de 2013, foram totalizadas 1.127 matrículas no Programa Mulheres Mil do IFRS, em oito *campi* da instituição.

Neste período, 2011-2013, cada campus apresentava um plano de trabalho e a participação no Programa era definida por meio de indicação da Reitoria, formando assim os Núcleos do Mulheres Mil no IFRS. A definição do público alvo e dos cursos a serem executados ocorria com auxílio de órgãos públicos dos municípios, em especial aqueles que já realizavam estudos e diagnósticos das comunidades de abrangência do IFRS.

Para os *campi* da instituição, a adesão ao Programa Mulheres Mil representou a possibilidade de acolher mulheres em vulnerabilidade social, incluí-las no processo de ensino, oferecer novas perspectivas para o mundo do trabalho, oportunizar momentos de troca de experiências e saberes com toda a comunidade escolar e contribuir para uma educação cidadã, humanitária e inclusiva.

A adesão ao Pronatec, em 2014, trouxe uma certa apreensão às equipes do Mulheres Mil no IFRS. A grande preocupação consistia em se a metodologia do Programa seria modificada quando colocada em prática por meio do Pronatec.

Porém, a Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito continuou sendo a referência para construção da matriz curricular e dos princípios pedagógicos que permitem um diálogo com os saberes não formais e com o conhecimento de mundo trazido pelas mulheres, bem como permitir um trabalho na verticalização do ensino e promover a integração com a pesquisa e a extensão.

Diante das especificidades do público, as turmas do Pronatec Mulheres Mil foram exclusivas, ou seja, formadas unicamente por mulheres em situação de extrema pobreza, a fim de garantir uma melhor integração das alunas nos cursos, a permanência e o êxito em todo o processo de formação e qualificação profissional.

A definição dos cursos, municípios participantes e número de vagas acontecia no chamado período de pactuação, a partir de interlocuções entre os demandantes e os ofertantes. Ou seja, diferentes instituições governamentais e não governamentais apresentavam suas demandas às instituições responsáveis pela oferta do Pronatec, com objetivo de oferecer formação profissional a diferentes grupos sociais de seus territórios.

Considerando os anos de 2014 e 2015, o IFRS oportunizou 1.690 matrículas em cursos de formação inicial e continuada em 12 *campi*: Alvorada, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Sertão, Veranópolis e Viamão.

Por ocasião do relançamento do Programa Mulheres Mil, em 2023, a Setec voltou a oferecer a linha de fomento Bolsa Formação - Programa Mulheres Mil por meio do Ofício Circular nº 51/2023/SETEC/MEC e Orientações para Adesão à Linha de Fomento da Bolsa Formação - Programa Mulheres Mil - Ciclo 01.

O IFRS fez sua adesão ao Mulheres Mil - Ciclo 01 e foi contemplado com 150 vagas para execução do Programa em seis *campi* da instituição. Além disso, em junho de 2024, por meio de e-mail oficial, o IFRS foi contemplado com 300 vagas remanescentes do Programa Mulheres Mil Ciclo 02.

Com a divulgação do Ofício Circular nº 32/2024/ SETEC/SETEC-MEC, o IFRS fez

sua adesão ao Mulheres Mil Ciclo 03. Após análise das propostas pela Setec/MEC, a instituição foi contemplada com 150 vagas para o Programa. Por sua vez, com a divulgação do Ofício Circular nº 22/2025/SETEC-MEC, o IFRS foi contemplado com mais 150 vagas, com execução prevista para 2026.

Ao total, até o presente momento, no período 2024/2026, serão 750 vagas do Mulheres Mil nos seguintes *campi* do IFRS: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Rolante, Sertão, Veranópolis, Viamão e Zona Norte.

O Regimento Geral do IFRS (2024) apresenta como um dos objetivos ministrar cursos FIC para trabalhadores e trabalhadoras, por meio de ações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão e processos educativos voltados à solução de problemas sociais, como o combate às desigualdades sociais e a vulnerabilidade social, visando o desenvolvimento dos territórios.

Dessa forma, o Programa Mulheres Mil, uma política pública educacional, vem dialogar e fortalecer a missão do IFRS, oportunizando a construção de novas realidades para mulheres de baixa renda em risco social, que buscam apoiar-se mutuamente e lutar por seus direitos, visando mudanças significativas e conquista de espaços de protagonismo e participação nas decisões que afetam suas vidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte apresentado neste capítulo faz parte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado ProfEPT, a qual tem como objeto de estudo o Programa Mulheres Mil, com a finalidade de investigar os elementos essenciais para a avaliação e o monitoramento a partir da perspectiva da formação humana integral.

O estudo se apoia no Materialismo Histórico Dialético e na Pesquisa Participante como referenciais metodológicos, visando à construção coletiva de instrumentos de avaliação e monitoramento do Programa numa perspectiva da formação humana integral.

Essa abordagem é necessária para investigar se as dimensões indissociáveis trabalho, ciência e cultura estão presentes no processo educativo do Mulheres Mil, considerando que o Programa acontece no âmbito de instituições da Rede Federal de Educação, que tem em seus princípios o compromisso com a justiça social e equidade, oferecendo uma educação profissional, científica e tecnológica e promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais.

Por meio da análise documental e da revisão teórica, percebe-se a necessidade de uma maior aproximação do Programa Mulheres Mil com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica e da formação humana integral, em busca de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

O desafio, portanto, é fazer do Mulheres Mil não apenas um instrumento de formação profissional, mas de transformação e efetivação da justiça social.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-725-de-13-

de-abril-de-2023-476993529 Acesso em: 26 maio 2025.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil_sem_miseria/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf Acesso em: 25 maio 2025.

[3] BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.042, de 21 de dezembro de 2021.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.042-de-21-de-dezembro-de-2021-369355255 Acesso em: 26 maio 2025.

[4] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Guia da metodologia do acesso, permanência e êxito do Programa Mulheres Mil**. Brasília: Setec/MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/mulheres-mil/GuiaMulheresmil.pdf Acesso em: 25 maio 2025.

[5] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Mulheres Mil na rede federal Caminhos da Inclusão.** Brasília: Setec/MEC, 2011. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/Documentos/projeto-mulheres-mil/ebooks/mulheres_mil_na_rede_federal_-_caminhos_da_inclusao.pdf Acesso em: 25 maio 2025.

[6] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 32/2024/GAB/SETEC/SETEC-MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: file:///C:/Users/leila/Downloads/Oficio_Circular_4749972.html Acesso em: 08 set 2025.

[7] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício circular Setec/MEC nº 51, de 10 de julho de 2013.** Disponível em: https://memoria.ifrs.edu.br/documentos/oficio-circular-n-o-51-2013-setec/ Acesso em: 26 maio 2025.

[8] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício circular Setec/MEC nº 51 de 27 de abril de 2023**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://projetos.reitoria.ifsertaope.edu.br/redmine/attachments/download/7974/Mulheres%20Mil%20OFICIO_CIRCULAR_N__51.pdf Acesso em: 26 maio 2025.

[9] CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - CONIF. **Programa Mulheres Mil**: avaliação e impactos da cooperação Canadá-Brasil: Relatório Executivo - CONIF. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/assuntos/Documentos/projeto-mulheres-mil/mulheres-mil_relatorio-executivo_2023_18_4_23-1.pdf . Acesso em: 25 maio 2025.

[10] FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

[11] FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.** *In*: Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional / Hélio da Costa e Martinho da Conceição, orgs. - São Paulo : CUT, 2005. Disponível em: https://cedoc.cut.org.br/cedoc/livros-e-folhetos/1132 Acesso em: 26 ago 2025.

[12] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024 - 2028.** Bento Gonçalves, 2025. Disponível: https://docs.google.com/document/d/1fdOh7vZFbzDIK8p4qmG20Ymh3mGLkKUnZSb94tDPXy8/edit?tab=t.0. Acesso em: 26 maio 2025.

[13] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Regimento Geral do IFRS.** Bento Gonçalves, 2024. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/09/Regimento_Geral_agosto_2024_Resolucao_36_ANEXO_1-1.pdf Acesso em: 26 maio 2025.

[14] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução nº 058, de 15 de agosto de 2017 - Política de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.** Bento Gonçalves, 2017. Disponível em https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-058-de-15-de-agosto-de-2017-aprovar-politica-de-extensao-do-instituto-federal-do-rio-grande-do-sul/ . Acesso em: 26 maio 2025.

[15] MARX, Karl. **O Capital - Livro I – crítica da economia política:** o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

[16] PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

[17] RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Pará: Secretaria de Educação, 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf Acesso em: 23 maio 2024.

[18] RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba/PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v.5) Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf Acesso em: 23 maio 2024.

CAPÍTULO 15

Gestão democrática e gestão de riscos e desastres no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: uma articulação possível?

Daniel Pacheco da Silveira[1], Ana Sara Castaman[2]

1. INTRODUÇÃO

Este ensaio é recorte de um projeto de pesquisa desenvolvido no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). No decorrer dos estudos, após ingressar no IFRS - *Campus* Porto Alegre, percebeu-se que práticas e valores vivenciados nas instituições de ensino – desde a sala de aula, corredores e laboratórios – reverberam por toda a comunidade.

Entende-se que isso acontece porque professores, gestores e técnicos administrativos em educação atuam como multiplicadores ativos desse processo. Assim, por meio de suas interações diárias e posturas éticas, suas ações acabam refletindo nos alunos, pais e na sociedade em geral, propagando os preceitos e a cultura que a instituição busca fomentar. Infere-se que os sujeitos são responsáveis pelo ambiente em que vivem e que, no espaço escolar, isso não se daria de forma diferente.

Do mesmo modo, ressalta-se que a gestão democrática nos espaços da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se constitui por meio da participação dos envolvidos, em conformidade com os preceitos legais estabelecidos. Para tanto, este estudo objetiva identificar as correlações entre a gestão democrática e a de risco de desastres, em uma tentativa de verificar se esta articulação é possível no contexto da EPT.

2. METODOLOGIA

Quanto à classificação da pesquisa, este estudo caracteriza-se como qualitativa, em que se explora sobre gestão democrática no contexto da EPT sob a lente do materialismo histórico-crítico. Quanto aos objetivos classifica-se em: explicativos. A pesquisa explicativa "[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; [...]" (Gil, 2017, p. 26).

Como procedimentos técnicos se ocupou de pesquisa bibliográfica e análise documental. Para Fonseca (2002, p. 32), "A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites". Assim, discutiu-se sobre princípios da participação popular, da governança e da gestão de riscos, a partir de

[1] Mestrando Programa ProfEPT, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Arquiteto e Urbanista - Casa Militar Defesa Civil Estado do Rio Grande do Sul -. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9400-8959. E-mail: daniel.arqdes@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5285-0694. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br./

Castaman e Vieira (2018), Santos e Rover (2019), Teixeira e Gomes (2019) e Moraes (2022).

A análise documental é aquela que "[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico [...]" (Fonseca, 2002, p. 32), ou seja, "[...] tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc." (Fonseca, 2002, p. 32). A análise documental se deu a partir de Brasil (2012, 2017a, 2017b, 2019, 2023, 2025) e UNISDR (2015).

Por fim, pautou-se no fundamento teórico-metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos (Ferreira, 2022) para análise dos dados produzidos.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA E GESTÃO DE RISCOS E DESASTRES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS CONGRUENTES

A partir do estudo acerca dos preceitos da gestão democrática e na busca em encontrar relação com a gestão de riscos e desastres, desvela-se alguns princípios convergentes entre ambos: governança e participação da sociedade. Evidencia-se, portanto, que a necessidade da participação popular na gestão de riscos e desastres não é apenas uma recomendação, mas uma norma balizada por marcos legais e políticas públicas. Moraes (2022, p. 132) ressalta que "Marcos internacionais e a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (Lei nº 12.608/2012) recomendam a participação da sociedade e o empoderamento das pessoas na gestão dos riscos de desastres". Percebe-se também o sistema de governança como sendo elemento legal que, dentre outras questões, preocupa-se com a gestão de riscos e a participação popular. Para tanto, discute-se sobre este três eixos nas subseções a seguir.

3.1. PRINCÍPIO DA GOVERNANÇA

Segundo Teixeira e Gomes (2019), a governança compreende a estrutura (administrativa, política, econômica, social, ambiental, legal e outras) que garante que os resultados pretendidos pelas partes interessadas sejam definidos e alcançados. Em EPT, o conceito de governança[3] possui enfoque semelhante e é designado segundo o IFRJ ([s.d]), como sendo "[...] um sistema composto por mecanismos e princípios que as instituições possuem para auxiliar a tomada de decisões e para administrar as relações com a sociedade [...]", em que há um alinhamento entre as boas práticas de gestão e as "[...] normas éticas, com foco em objetivos coletivos". O embasamento legal para tal postura se dá por meio do Decreto nº 9.203 (Brasil, 2017a) - com alterações do Decreto nº 9.901 (Brasil, 2019) -, que trata sobre os princípios da governança.

Já no que se refere à gestão de riscos e desastres, o conceito de governança abarca outro enfoque. Segundo o Marco de Sendai[4] (UNISDR, 2015), um dos principais

[3] Segundo Brasil (2017a), Decreto nº 9.203, Art. 2º, parágrafo I, governança pública remete à um "[...] conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade".

[4] Segundo o preâmbulo do próprio documento - O Marco de Sendai - é apresentado como sendo: "[...] marco pós-2015 para a redução do risco de desastres foi adotado na Terceira Conferência Mundial sobre a Redução do Risco de Desastres, realizada de 14-18 março de 2015, em Sendai, Miyagi, no Japão, representando uma oportunidade única para que os países pudessem: (a) Adotar um marco pós-2015 para a redução do risco de desastres, conciso, focado e

documentos sobre o tema, em sua Prioridade 2, aponta que:

> A governança do risco de desastres nos níveis nacional, regional e global tem grande importância para uma gestão eficaz e eficiente dos riscos de desastres. É necessário ter visão clara, planos, competências, orientação e coordenação intra e intersetorial, bem como a participação das partes interessadas (UNISDR, 2015, p. 12).

A boa governança em Proteção e Defesa Civil, portanto, inclui a "[...] ampla participação da sociedade civil nos processos de GRD[5]" e a "[...] transparência e definição clara do papel e responsabilidades das entidades envolvidas" (Brasil, 2025, p. 87) . A Lei nº 12.608 (Brasil, 2012), atualizada pela Lei nº 14.750 (Brasil, 2023), estabelece a participação da sociedade civil como uma de suas diretrizes, reconhecendo que a prevenção é uma "[...] responsabilidade compartilhada do poder público, do setor privado e da sociedade". A legislação afirma que a participação será mais efetiva se houver "[...] conscientização acerca dos riscos, ameaças e vulnerabilidades" e, para isso, "[...] a educação é essencial como forma de conscientizar e capacitar a população" (Brasil, 2025, p. 31). Tais práticas, que buscam o diálogo e a construção coletiva de soluções, alinham-se diretamente com os preceitos da gestão democrática, que visa à autonomia, à corresponsabilidade e ao empoderamento dos sujeitos, transformando a vulnerabilidade em resiliência[6].

Cabe também à governança a articulação entre os conceitos de participação e gestão de riscos. Corroboram com esta ideia, os autores Santos e Rover (2019, p. 735) que, ao citarem Lynn e Malinowska (2018), descrevem a governança pública como sendo "[...] um campo de estudo interdisciplinar centrado nas relações de poder entre as autoridades governamentais, a sociedade civil e o mercado [...]".

3.2. PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO POPULAR

"Nas instituições de ensino da EPT, a gestão e organização democrática deve considerar todos os setores, mesmo aqueles que não realizam serviços burocráticos e pedagógicos" (Castaman; Vieira, 2018, p. 42). Ainda, segundo Castaman e Vieira (2018, p. 42), "Tomando o IF como referência da instituição de ensino de EPT, é possível destacar a existência de um esforço dos dirigentes para a institucionalização da gestão democrática e participativa". Os autores exemplificam esta referida participação popular informando que "[...] a escolha dos dirigentes (Reitor, Diretor Geral dos *Campi* e Coordenadores de Curso) que se dá por meio de eleições diretas envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar [...]" neste processo são envolvidos "profissionais da educação (professores e técnicos administrativos) e estudantes" (Castaman; Vieira, 2018, p. 42).

No que diz respeito aos mecanismos de gestão e de organização das instituições de EPT, Castaman e Vieira (2018, p. 44) aludem que se deve manifestar "[...] cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos sujeitos sociais [...]" e que "[...] a sua construção não deve ocorrer de forma individual, pelo contrário, deve se

orientado para o futuro e para a ação; (b) Completar a avaliação e revisão da implementação do Marco de Ação de Hyogo 2005-2015: Construindo a resiliência das nações e comunidades frente aos desastres [...]" (UNISDR, 2015).

[5] GRD - Gestão de Riscos e Desastres.

[6] A resiliência é definida como "Capacidade de um sistema, comunidade ou sociedade exposto a riscos de resistir, absorver, adaptar-se e recuperar-se dos efeitos de um perigo de maneira tempestiva e eficiente, através, por exemplo, da preservação e restauração de suas estruturas básicas e funções essenciais" (UNISDR, 2015).

construir coletivamente, envolvendo diferentes sujeitos nas discussões e tomadas de decisões". Por fim, os autores enfatizam que a democratização da gestão escolar é um processo que "[...] envolve a promoção de mudanças, que são preconizadas de forma legal, mas que precisam de participação para que sejam aplicadas com ética, solidariedade e compromisso [...]" (Castaman; Vieira, 2018, p. 45)

No que tange a proteção e defesa civil (P&DC), verifica-se, que a orientação legal atual, supera a visão tradicional de que a proteção civil é uma responsabilidade exclusiva do Estado, inaugurando uma perspectiva de corresponsabilidade entre o ente público e a sociedade, ou seja, de coparticipação. Para operacionalizar a participação social, a Lei n.º 12.608 (Brasil, 2012) prevê a criação de instâncias de organização comunitária, como os Núcleos de Proteção e Defesa Civil (NUPDECs), que se configuram como espaços de governança participativa atuando diretamente na prevenção e preparação das comunidades para enfrentar situações de risco (Brasil, 2012). De acordo com a Lei n.º 12.608 (Brasil, 2012), são atribuições dos NUPDECs:

> Estimular a participação da comunidade nas ações de prevenção, preparação, assistência e recuperação de áreas atingidas por desastres; Solicitar, sempre que necessário, a orientação dos técnicos da Defesa Civil, em situações de ameaça; Acompanhar junto à Defesa Civil, os programas e projetos destinados à sua área; Estimular a troca de experiências entre núcleos, visando o constante aprimoramento das atividades; Emitir à Defesa Civil relatórios periódicos das atividades desenvolvidas.

A gestão democrática, com seus mecanismos de diálogo e deliberação, oferece o arcabouço ideal para que esses núcleos funcionem de maneira eficaz, transformando a participação em um processo contínuo e orgânico. A importância da participação social se aprofunda quando se considera a natureza do conhecimento envolvido na gestão de riscos. A abordagem não se restringe a dados técnicos e científicos, mas também valoriza as experiências e percepções das próprias comunidades, que vivenciam os riscos em seu cotidiano. Sob esta perspectiva, Moraes (2022, p. 137) destaca que se busca "[...] o trabalho interdisciplinar e o enfoque transdisciplinar[7], isto é, o envolvimento de cidadãos como parte do processo de pesquisa, ao se analisar as diferentes dimensões da vulnerabilidade e capacidades de grupos sociais". Esse enfoque transdisciplinar se materializa no conceito de Ciência Cidadã[8], que integra escola e comunidade no processo de produção do conhecimento.

Nesse sentido, o envolvimento das comunidades escolares em pesquisas sobre a redução do risco de desastres possui a capacidade de produzir conhecimento e promover intervenções locais, em atuação conjunta com as instituições do Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil. Moraes (2022, p. 138) reforça que:

> [...] a escola propicia aos estudantes e suas comunidades a possibilidade de contribuir com a geração e divulgação de informações significativas

[7] "[...] a transdisciplinaridade, como princípio epistemológico e metodológico, nos incentiva a não permanecermos somente no nível disciplinar do conhecimento e que, muitas vezes, privilegia os aspectos técnicos, os procedimentos lineares e a externalidade aparente das coisas. Ela enseja o rompimento de barreiras, a superação de fronteiras para poder ir além das aparências, além do conhecimento fruto de uma lógica binária, com seus respectivos valores excludentes, em direção a um conhecer mais profundo, abrangente, integrativo e global" (Moraes, 2015, p. 15).
[8] "Ciência Cidadã abrange uma gama de tipos de parcerias entre cientistas e interessados em ciência, para produção compartilhada de conhecimentos com potencial para promover o engajamento das comunidades e a co-elaboração de políticas públicas sobre temas de relevância social e ambiental" (Moraes, 2022, p.138).

> para alimentar o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil, especialmente o Cemaden[9], em relação à gestão de riscos e à emissão de alertas.

Os NUPDECs ou órgãos semelhantes no contexto escolar, constituem-se como elos do sistema, formados por voluntários que valorizam os saberes locais e promovem as ações de educação permanente, contribuindo na sensibilização e no aumento da capacidade de agir. Essa valorização do conhecimento local, em diálogo com o saber técnico, é a base da gestão democrática.

3.3. PRINCÍPIO DA GESTÃO DE RISCOS

Ao analisar o Decreto nº 9.203 (Brasil, 2017a), que trata da política de governança da administração pública federal, percebe-se que sua abordagem acerca do princípio de gestão de riscos se dá de forma generalista e com forte viés econômico. Para compensar a falta de detalhes na legislação que evidencie a responsabilidade do gestor público acerca do tema, apresenta-se uma tabulação com a incidência do termo "gestão de riscos" no referido decreto. A análise dos dados permitirá inferir que a gestão de riscos é uma obrigação legal iminente.

No Art. 2º das considerações terminológicas, parágrafo I, observa-se a gestão de riscos, como sendo:

> [...] processo de natureza permanente, estabelecido, direcionado e monitorado pela alta administração[10], que contempla as atividades de identificar, avaliar e gerenciar potenciais eventos que possam afetar a organização, destinado a fornecer segurança razoável quanto à realização de seus objetivos (Brasil, 2017a).

O termo aparece novamente, no Art. 4º, que trata das diretrizes da governança pública. Neste, há um nítido caráter preventivo à "gestão de riscos", conforme parágrafo VI, do referido Artigo: "[...] implementar controles internos fundamentados na **gestão de risco**, que privilegiará ações estratégicas de prevenção antes de processos sancionadores;" (Brasil, 2017a, grifos nossos).

O Art. 17 indica que cabe à alta administração o papel de gerenciar o sistema de gestão de riscos. O termo aparece reiteradamente (mais precisamente por três vezes). Percebe-se ainda a palavra "risco" sendo apresentada de forma isolada, porém com referência direta a sua aplicação no contexto de uma política de gestão:

> A alta administração das organizações da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverá estabelecer, manter, monitorar e aprimorar sistema de **gestão de riscos** e controles internos com vistas à identificação, à avaliação, ao tratamento, ao monitoramento e à análise crítica de riscos que possam impactar a implementação da estratégia e a consecução dos objetivos da organização no cumprimento da sua missão institucional, observados os seguintes princípios:

[9] CEMADEN - Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais

[10] "Alta administração - Ministros de Estado, ocupantes de cargos de natureza especial, ocupantes de cargo de nível 6 do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e presidentes e diretores de autarquias, inclusive as especiais, e de fundações públicas ou autoridades de hierarquia equivalente;" (Brasil, 2017a).

> I - implementação e aplicação de forma sistemática, estruturada, oportuna e documentada, subordinada ao interesse público;
>
> II - integração da **gestão de riscos** ao processo de planejamento estratégico e aos seus desdobramentos, às atividades, aos processos de trabalho e aos projetos em todos os níveis da organização, relevantes para a execução da estratégia e o alcance dos objetivos institucionais;
>
> III - estabelecimento de controles internos proporcionais aos riscos, de maneira a considerar suas causas, fontes, consequências e impactos, observada a relação custo-benefício; e
>
> IV - utilização dos resultados da **gestão de riscos** para apoio à melhoria contínua do desempenho e dos processos de gerenciamento de risco, controle e governança (Brasil, 2017a, grifos nossos).

Por outro lado, no contexto de proteção e defesa civil (P&DC) a expressão risco de desastre representa "[...] o potencial de ocorrência de ameaça de desastre em um cenário socioeconômico e ambiental vulnerável" (Brasil, 2017b, p. 24). Em P&DC, o termo gestão de risco, geralmente, se apresenta complementado pela palavra "desastres[11]". Dito de outro modo, "Gestão de riscos de desastres" delimitando, portanto, o significado e direcionando o tema para um enfoque bastante específico com a definição a seguir: "[...] compreende o planejamento, a coordenação e a execução de ações e medidas preventivas destinadas a reduzir os riscos de desastres e evitar a instalação de novos riscos" (Brasil, 2017b, p. 24).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados nesta escrita, depreende-se que a gestão democrática na EPT, inserida no conceito de governança pública - em grande parte regida pelo Decreto nº 9.203 (Brasil, 2017a) - prevê, entre outros elementos, a participação popular com base nos preceitos da gestão participativa. Esta última configura-se, portanto, como uma ferramenta relevante que vai além das legislações, normativas e obrigações já existentes.

Quando utilizada de forma concomitante ou articulada com os NUPDECs - cuja constituição é garantida pela Lei nº 12.608 (Brasil, 2012), a gestão participativa pode tornar-se um instrumento poderoso para a implementação, nas instituições públicas de ensino, de políticas voltadas à proteção e à defesa civil. Tais políticas podem se concretizar por meio de ações como planos de evacuação, planos de contingência, planos de prevenção contra incêndios, entre outras.

Embora o tema esteja longe de se esgotar, espera-se que esta modesta contribuição possa constituir-se em um elo que favoreça a consolidação, nas instituições de ensino, de uma cultura voltada à gestão de riscos e desastres. O objetivo é transformar os ambientes escolares em espaços de convivência mais seguros e, assim, criar uma atmosfera propícia para a efetivação dos princípios fundamentais da EPT - tais como a omnilateralidade, o desenvolvimento do pensamento crítico, a participação social popular, entre outros -,

[11] "O desastre é o resultado de eventos adversos,naturais, tecnológicos ou de origem antrópica, sobre um cenário vulnerável exposto à ameaça, causando danos humanos, materiais ou ambientais e consequentes prejuízos econômicos e sociais" (Brasil, 2017b, p. 22).

permitindo que esses elementos sejam plenamente integrados nessa simbiose entre instituição de ensino, docentes, discentes e a comunidade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – Sinpdec e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - Conpdec; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nºs 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

[2] BRASIL. **Decreto 9.203, de 22 de novembro de 2017.** Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9203.htm Acesso em: 10 ago. 2025.

[3] BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil. Departamento de Prevenção e Preparação. **Módulo de formação:** noções básicas em proteção e defesa civil e em gestão de riscos: livro base/Ministério da Integração Nacional, Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil, Departamento de Minimização de Desastres. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2017b.

[4] BRASIL. **Decreto nº 9.901, de 8 de julho de 2019.** Altera o Decreto nº 9.203, de 22 novembro de 2017, que dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: DOU, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9901.htm Acesso em: 26 ago. 2025.

[5] BRASIL. **Lei nº 14.750 de 12 de dezembro de 2023.** Altera as Leis nºs 12.608, de 10 de abril de 2012, e 12.340, de 1º de dezembro de 2010, para aprimorar os instrumentos de prevenção de acidentes ou desastres e de recuperação de áreas por eles atingidas, as ações de monitoramento de riscos de acidentes ou desastres e a produção de alertas antecipados. Brasília, DF: DOU, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14750.htm Acesso em: 26 ago. 2025.

[6] BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil. Departamento de Prevenção e Preparação. **Capacitação em proteção e Defesa civil - Curso 1:** Proteção e defesa civil: Introdução à política nacional. 2. ed. Florianópolis: CEPED/UFSC, 2025.

[7] CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Organização e gestão escolar da educação profissional e tecnológica: concepções, princípios e participação. *In:* _____. (Organizadores). **Gestão da educação profissional e tecnológica:** elementos para reflexão. 1. ed. Curitiba [PR]: CRV, 2018. p. 35-38.

[8] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo. Atlas. 2017.

[9] FERREIRA, Liliana Soares. Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270014, 2022.

[10] FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

[11] IFRJ - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. **O que é governança?** [s.d]. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/nucleo-governanca/governanca#:~:text=Conceito%20de%20Governan%C3%A7a,com%20foco%20em%20objetivos%20coletivos. Acesso em: 21 ago. 2025.

[12] MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Revista Terceiro Incluído**, Goiás, v. 5, n. 1, p. 1-19, jan./jun., 2015. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36344 Acesso em: 20 ago. 2025

[13] MORAES, Osvaldo Luiz Leal de. **Sistemas de monitoramento e alerta como suporte à gestão local de riscos de desastres**. Centro Nacional de Monitoramento e Alertas de Desastres Naturais (CEMADEN) - Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil (SEDEC) - Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR): São José dos Campos, 2022.

[14] SANTOS, Rodolfo Rocha dos; ROVER, Suliani. Influência da governança pública na eficiência da alocação dos recursos públicos. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 53, n. 4, p. 732-752, jul/ago. 2019.

[15] TEIXEIRA, Alex Fabiane; GOMES, Ricardo Corrêa. Governança pública: uma revisão conceitual. **Rev. Serv. Público**, Brasília, v. 70, n. 4, p. 519-55, out/dez 2019.

[16] UNISDR - United Nations International Strategy for Disaster Reduction. **Marco de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030** . Genebra: UNISDR, 2015. Disponível em: https://www.unisdr.org/files/43291_63575sendaiframeworkportunofficialf.pdf.

[17] Acesso em: 7 ago. 2025.

CAPÍTULO

16 Juventudes e Ensino Médio Integrado: reflexões conceituais e educacionais

Andrea Rolim Felix Pinto[1], Ana Sara Castaman[2]

1. INTRODUÇÃO

Este artigo deriva do projeto de pesquisa no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica que pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e, tem como escopo o estudo da afiliação das juventudes no Ensino Médio Integrado (EMI). Para tanto, o recorte deste texto visa discutir as concepções de juventudes e suas relações com o EMI.

Pauta-se metodologicamente em revisão bibliográfica conceituando a categoria juventudes como uma construção histórica, social e cultural, afastando-se de concepções homogêneas e reducionistas. A partir dessa descrição, articula-se tais reflexões ao papel formativo do EMI, entendido como espaço de superação da dicotomia entre formação geral e profissional, em diálogo com os projetos de vida e com a inserção crítica dos jovens no mundo do trabalho e na sociedade.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como abordagem qualitativa, a partir da pesquisa bibliográfica. Foram consultados autores que se ocupam com o estudo da educação profissional e tecnológica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Santos; Nascimento, 2021), além de outros contemporâneos do campo das investigações sobre juventudes (Margulis; Urresti, 1996; Dayrell, 2003; Abramo, 2005; Hoppe; Castaman, 2025).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. JUVENTUDES: REFLEXÕES CONCEITUAIS

O conceito de Juventudes é multifacetado, porque abrange diversas descrições, situações, experiências e características. Conforme Hoppe e Castaman (2025, p. 3), "No Brasil, país em que se sobressaem as desigualdades sociais, fica clara a diferenciação entre os jovens, constituindo-se diversas 'juventudes'".

[1] Mestranda do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS). Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Sapucaia do Sul - IFSul. Sapucaia do Sul, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5295-2527. E-mail: arolim01@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5285-0694. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.

Para Dayrell (2003, p. 41), "Construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais". A seguir, apresenta-se algumas abordagens conceituais.

Recorre-se, inicialmente, à definição do Estatuto da Juventude, uma lei federal brasileira, a Lei n° 12.852 (Brasil, 2013) que estabelece os direitos específicos das pessoas consideradas jovens. Sua criação tem por escopo garantir que as políticas públicas voltadas às juventudes estejam alinhadas aos princípios de cidadania, participação social e política, inclusão e justiça social.

> Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.
>
> § 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com
>
> idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.
>
> § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (Brasil, 2013).

Segundo Abramo, Leon e Freitas (2005, p. 6), "A definição de juventude pode ser [...] uma faixa etária, um período de vida, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração". Os autores (2005) aludem que "juventudes" remete à um interstício entre a fase da infância e da adultez, a qual incida elaboração de políticas educativas centradas em propostas orientadas a ocupar o tempo livre por meio do esporte, voluntariado, serviço militar, programas preventivos do uso e abuso de drogas, gestação precoce, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), síndrome da imunodeficiência adquirida (AIDS) e envolvimento com violência, criminalidade e narcotráfico visando à preparação sadia dos jovens para a vida adulta.

Na perspectiva de Merlucci e Fabbrini (1992), o início da juventude pode ser identificado por indicadores como a aquisição da capacidade reprodutiva, a diminuição da necessidade de proteção familiar, a aceitação de responsabilidades, a busca por independência e as demonstrações de auto-suficiência por parte do indivíduo.

Para Margulis e Urresti (1996), juventudes implica em uma análise que supera uma delimitação etária. Os autores consideram que as particularidades históricas, culturais e sociais são diferentes na sociedade. Prates e Garbin (2014) concordam com a ideia quando assinalam que juventude não é somente uma idade cronológica, contudo uma categoria que se relaciona com os acontecimentos históricos, econômicos, sociais e culturais que se sobrepõe a idade, a geração, as classes sociais, as instituições e os gêneros.

De acordo com Abramo, Leon e Freitas (2005), o termo "juventudes" relaciona-se a heterogeneidades e a construção nas dimensões social, histórica, cultural e relacional resultantes de contexto de sociedades que constantemente sofrem mudanças e reconfigurações. Tem-se ainda, a juventude como período problemático em que "[...] o sujeito juvenil aparece a partir dos problemas que ameaçam a ordem social ou desde o déficit nas manifestações e seu desenvolvimento" (Abramo, 2005, p. 20 - 21). Outro paradigma abordado pelo autor é considerar o jovem como ator estratégico do

desenvolvimento. Sob essa ótica, busca-se a formação de capital humano e social[3] para combater questões de discriminação social que atinge grande parte de jovens e ainda desenvolver sociedades nacionais a um padrão de evolução aceitável pelos novos modelos mundiais (Abramo, 2005).

Abramo (2005) menciona que, no Brasil, os jovens são considerados como protagonistas para transformar a realidade por meio da crítica, da contestação, de alimentar utopias como visões ideais de organização da sociedade e de dedicação generosa às causas sociais. Como último paradigma, Abramo (2005) registra a juventude como sujeito das políticas.

> Nessa visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. Tal diretriz se desenvolve, em alguns países, depois dos anos 90, em grande medida inspirada nos paradigmas desenvolvidos no campo das políticas para a infância e para as mulheres. Muda os enfoques anteriores principalmente por superar a visão negativa sobre os jovens e gerar políticas centradas na noção de cidadania, abrindo a possibilidade da consideração dos jovens como sujeitos integrais, para os quais se fazem necessárias políticas articuladas intersetorialmente. (Abramo, 2005, p. 22).

Conforme aponta Dayrell (2003, p. 41), "[...] a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação". Para o mesmo autor, as formas de compreender e lidar com as transformações do sujeito nessa fase, seja no desenvolvimento físico e nas intensas mudanças psicológicas, variam significativamente dentro de um tempo histórico determinado, entre as distintas sociedades e grupos sociais (Dayrell, 2003). Essa diversidade se efetiva por intermédio de múltiplas determinações sociais, culturais e territoriais, como as condições de classe, as etnias, os valores, as questões de gênero e as particularidades regionais (Dayrell, 2003).

Dayrell (2003) afirma ainda que, no cotidiano, os sujeitos são atravessados por diversas caracterizações construídas sobre juventudes e essas, acabam constituindo a forma como se observa e interpreta os jovens.

Dayrell (2003, p. 41) menciona ainda que, outra representação dada para a juventude é a de uma fase romântica que começou a ser consolidada a partir da década de 1960. Esse processo foi impulsionado pela expansão da indústria cultural e pelo surgimento de um mercado específico desenvolvido para os jovens, materializado em estilos de moda, acessórios, espaços de lazer, músicas, revistas e outros produtos. Dentro dessa perspectiva, a juventude é vista como um período de liberdade, de prazer e expressão de comportamentos considerados exóticos.Vincula-se a essa visão a ideia de "moratória", entendida como um tempo de experimentação, marcado por tentativas e erros, pelo hedonismo e até por certa irresponsabilidade, em que as sanções sociais são aplicadas de forma atenuada.

Mais recentemente, surgiu ainda outra leitura, que tende a restringir a juventude ao universo cultural, como se a condição juvenil se manifestasse apenas nos fins de

[3] Capital humano diz respeito a habilidades, conhecimentos, experiências possuídos por diferentes indivíduos e, capital social faz referência às redes de relacionamentos entre pessoas que vivem e trabalham em uma sociedade específica, permitindo que essa funcione efetivamente (Differkinome, 2025).

semana ou em atividades artísticas e culturais (Dayrell, 2003). Essas representações coexistem com outra, que entende a juventude como um período de crise, marcado por dificuldades e por conflitos relacionados à autoestima e/ou à construção da personalidade. Associada a essa visão, aparece também a tendência de caracterizar essa etapa como um momento de afastamento em relação à família, o que indicaria uma possível crise da instituição familiar enquanto espaço de socialização. Diversos autores têm destacado que a família, juntamente com o trabalho e a escola, estaria deixando de ocupar uma posição central na transmissão de valores e na orientação das novas gerações (Morcellini, 1997; Zaluar, 1997; Abramovay *et al*., 1999).

Para Dayrell (2003, p. 41), é necessário questionar essas representações, já que, ao nos apoiarmos em "modelos" socialmente construídos, acabamos correndo o risco de interpretar os jovens de maneira negativa, destacando apenas aquilo que lhes faltaria para se enquadrar em um ideal de "juventude". Assim, torna-se difícil reconhecer as formas pelas quais eles, sobretudo os pertencentes às classes populares, elaboram e vivenciam suas experiências. Diante do exposto, a seção a seguir, discute a relação das juventudes ao EMI.

3.2. JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A juventude, no contexto do EMI, deve ser vista como uma condição social, ou seja, um conjunto de experiências, valores e práticas próprias, e não apenas como uma fase de transição da vida (Novaes, 2006). Estudos recentes sobre o EMI apontam que a participação nessa modalidade influencia diretamente as trajetórias e os projetos de futuro dos estudantes, ampliando suas perspectivas acadêmicas, profissionais e sociais (Sales; Vasconcelos, 2016).

Conforme Santos e Nascimento (2021, p. 01), "[...] o Ensino Médio, etapa final da educação básica brasileira, desempenha um importante papel na formação da sociedade, [...] tomando decisões que causarão impactos nos rumos sociais". Santos e Nascimento (2021) afirmam que o surgimento do EMI representa uma proposta formativa organizada para transpor os desafios que historicamente marcam o ensino médio brasileiro: a superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional, responsável por avolumar as desigualdades sociais e reduzir o potencial de formação dessa etapa de ensino.

Nesse sentido, o EMI não se limita a preparar os estudantes para o mercado de trabalho ou para o ensino superior, mas se apresenta como espaço de aprendizagem que articula teoria, prática, cultura e ciência, promovendo a construção de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade (Saviani, 2007). Ao integrar conhecimentos científicos, culturais e técnicos, o EMI pode estimular o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, permitindo que os jovens compreendam as interconexões entre teoria e prática, escola e sociedade.

Para os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o EMI mostra-se como uma excelente oportunidade de oferecer uma educação que incorpora o conhecimento científico à formação profissional, proporcionando as juventudes uma preparação abrangente, que dialoga tanto com seus projetos de vida quanto com as demandas do mundo do trabalho.

> A integração do Ensino Médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se

> efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 45).

De acordo com Santos e Nascimento (2021), o ensino médio integrado à educação profissional alinha-se de forma consistente à proposta de uma formação omnilateral em que, seus princípios e concepções estão comprometidos com uma educação libertadora, compreende o trabalho como princípio educativo e também, reconhece a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura. Esses autores, ainda destacam, que o EMI se alicerça em três pilares articulados: a integração entre educação básica e educação profissional, a formação omnilateral dos sujeitos e a totalidade construída a partir da interconexão entre conhecimentos gerais e específicos (Santos; Nascimento, 2021).

> Com base nesse tripé, acreditamos que a proposta de ensino proporcionada pelo Ensino Médio Integrado pode ir além do pedagógico e alcançar a formação política dos estudantes, favorecendo não apenas sua inserção no mundo do trabalho, mas também sua atuação na sociedade como um cidadão capaz de atuar nela de modo crítico, autônomo e responsável (Santos; Nascimento, 2021, p. 11).

Nessa perspectiva, a proposta de EMI busca contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e sua capacidade de atuação social. Mais do que oferecer competências técnicas, o EMI pode constituir-se como espaço de emancipação juvenil, permitindo que os jovens se reconheçam como protagonistas de sua trajetória e de transformações sociais mais amplas.

Uma das contribuições do EMI para os estudantes, é a possibilidade da ampliação de perspectivas de futuro. Como aponta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação integrada possibilita ao estudante tanto a inserção no mundo do trabalho, de forma mais qualificada, quanto a continuidade de estudos no ensino superior, sem que precise optar precocemente entre uma formação propedêutica ou profissional. Assim, o EMI contribui para o fortalecimento dos projetos de vida juvenis, reconhecendo que a juventude é uma etapa marcada por descobertas, escolhas e experimentações.

Percebe-se portanto, que o EMI assume papel importante na redução das desigualdades sociais, uma vez que, ao ser ofertado principalmente nas instituições públicas, garante a jovens de diferentes origens o acesso a uma formação que historicamente era restrita a grupos privilegiados (Moura, 2007). Esse caráter democrático reforça a compreensão de que o direito à educação deve contemplar tanto o acesso ao conhecimento científico quanto à formação para o trabalho.

O EMI funciona como um espaço de formação, socialização e pertencimento, no qual os jovens podem ressignificar sua experiência escolar. Dayrell (2007) destaca que a escola, ao socializar, também contribui para a constituição de modos de ser, agir e pensar dos jovens. Outrossim, pesquisas recentes evidenciam que essa modalidade promove a construção de identidades e a percepção de cidadania crítica (Bernardim; Silva, 2016).

Assim, o EMI cumpre um duplo papel: fornece aos jovens ferramentas concretas para inserção social e profissional; e oferece condições para o exercício da cidadania

crítica e a participação ativa na sociedade. Ao reconhecer as juventudes como sujeitos de direitos e protagonistas de suas trajetórias, o EMI contribui para a construção de uma educação emancipadora, capaz de formar cidadãos conscientes, críticos e preparados para atuar na transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste artigo permitiram compreender que a noção de juventudes é plural, marcada por heterogeneidades e atravessada por dimensões sociais, culturais, econômicas e históricas. A redução da juventude a representações negativas ou a modelos idealizados compromete a possibilidade de reconhecer os jovens como sujeitos de direitos e protagonistas de suas trajetórias.

Nesse sentido, o EMI revela-se como uma proposta formativa capaz de dialogar com essa pluralidade, ao articular formação geral e técnica, conhecimento científico e mundo do trabalho, saberes escolares e experiências juvenis. Mais do que preparar para o mundo do trabalho, o EMI contribui para a formação integral dos sujeitos, fortalecendo sua autonomia, criticidade, participação social e o seu desenvolvimento como sujeitos.

Por fim, conclui-se que a articulação entre os estudos sobre juventudes e as práticas educativas do EMI é fundamental para que a escola se constitua em espaço de reconhecimento, inclusão e emancipação dos jovens, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, que historicamente têm sido marginalizados nos processos educativos.

Na construção desse artigo, buscou-se um diálogo consistente com autores de referência, porém, reconhece-se que o levantamento bibliográfico realizado não abarca toda a produção existente sobre juventudes e EMI, sendo fundamental realizar novas leituras sobre as temáticas trabalhadas. No âmbito metodológico, trata-se de um estudo reflexivo sem pretensão de apresentar resultados empíricos. Destaca-se ainda à limitação temporal, já que a análise não contempla mudanças políticas e curriculares. Além disso, ao tratar das juventudes de forma plural, admite-se que o texto ora apresentado não dá conta da totalidade das múltiplas expressões socioculturais.

Apesar das restrições elencadas anteriormente, algumas sugestões emergem para a continuidade da reflexão e da pesquisa, dentre elas: aprofundar a análise crítica acerca dos efeitos da reforma do Ensino Médio sobre o EMI; fortalecer estudos empíricos que permitam ouvir as juventudes no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; ampliar investigações que analise os processos de afiliação e pertencimento que favoreçam o êxito dos estudantes. Dessa forma, esse trabalho não esgota o tema, mas contribui para o debate conceitual e educacional em torno da formação dos jovens no EMI, apontando possibilidades para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

[1] ABRAMO, Helena Wendel; LEON, Oscar Dávila; FREITAS, Maria Virgínia. Introdução. *In*: FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005. p. 6-8. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2344. Acesso em: 20 jul. 2025.

[2] ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, Maria Virgínia. **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo:

Ação educativa, 2005. p. 19-35. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2344. Acesso em: 20 jul. 2025.

[3] ABRAMOVAY, Miriam *et al*. **Gangues, galeras, chegados e rappers:** juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

[4] BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 1-24. jan./mar 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698142703. Acesso em: 01 set. 2025.

[5] BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

[6] CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São. Paulo: Cortez, 2005.

[7] CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo e a educação integral. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 10, n. 2, p. 235–248, 2012.

[8] DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/. Acesso em: 03 ago. 2025.

[9] DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/917916/4/Juventudes%20-%20Volume%201%20-%20Livro%20Educapes.pdf. Acesso em: 31 ago. 2025

[10] DIFFERKINOME. **Diferença entre capital humano e capital social**. [2025]. Disponível em: https://pt.differkinome.com/articles/business/difference-between-human-capital-and-social-capital-2.html. Acesso em: 27 jul. 2025.

[11] HOPPE, Luciana Fraga; CASTAMAN, Ana Sara. Juventude(s) e mundo do trabalho: Uma reflexão. **Plurais - Revista Multidisciplinar,** Salvador, V. 10, n. 0, e025003, 2025. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/20024/16090. Acesso em: 28 jul. 2025.

[12] MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Biblos, 1996.

[13] MERLUCCI, Alberto; FABBRINI, Anna. **L'età dell'oro:** adolescenti tra sogno ed esperienza. Milano: Feltrinelli, 1992.

[14] MORCELLINI, Mario. **Passagio al futuro:** formazione e sociallizzazione tra vecchi e nuovi media. Milão: Franco Angeli, 1997.

[15] MOURA, Dante Henrique**.** Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, Natal, v. 23, n. 2, p. 4–30, 2007. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/11. Acesso em: 31 ago. 2025.

[16] NOVAES, Regina. **Juventude e sociedade:** jogos de espelhos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/191114597/Juventude-e-Sociedade-Regina-Novaes. Acesso em 31 ago. 2025.

[17] PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria. Juventude(s): reabrindo questões. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 7., 2014, Fortaleza, Ceará. **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2014. p. 1-12.

[18] SALES, Celecina Vera; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Ensino médio integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/Y89F6GJRDjRmG7jJPTHxvVC/?format=html&lang=pt. Acesso em: 31 ago. 2025

[19] SANTOS, Erika Moreira; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. **Ensino médio integrado:** concepções e princípios. *In:* VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, Online, p. 01-12, 2021. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA120_ID6357_30092021221419.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

[20] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

[21] ZALUAR, Alba. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. *In:* VIANNA, Hermano (org.). **Galeras cariocas, territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997. p. 17-58.

CAPÍTULO 17

Os princípios da EPT: articulações entre o ensino, a pesquisa e a extensão às dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia

Mônica Santana Wazlawick[1], Josimar de Aparecido Vieira[2]

1. INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica (EPT), no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constitui-se como uma política pública voltada à formação integral dos sujeitos, articulando conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos às demandas sociais e às transformações do mundo do trabalho. Dessa forma, a EPT não pode ser reduzida à mera preparação para ocupações específicas, mas deve ser compreendida como um processo educativo que integra dimensões diversas da vida em sociedade, contribuindo para o desenvolvimento humano, social e econômico.

A legislação educacional brasileira, especialmente a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, reforça a centralidade de princípios como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação com os eixos estruturantes da formação: trabalho, ciência, cultura e tecnologia (Brasil, 2008). Esses princípios orientam práticas pedagógicas e institucionais que buscam superar a fragmentação do conhecimento, promovendo experiências formativas integradas e socialmente referenciadas.

Assim, o presente artigo tem como finalidade compreender os princípios da EPT, verificando as articulações possíveis entre ensino, pesquisa e extensão e sua relação com as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Busca-se evidenciar, nesse processo, de que maneira tais articulações contribuem para fortalecer o caráter formativo, crítico e emancipador da EPT no Brasil.

Com a delimitação dessas intencionalidades, foi possível a produção deste estudo que está sistematizado em quatro seções. Além desta introdução, é apresentado o percurso metodológico que foi adotado, seguindo com uma análise sobre a EPT e a dualidade estrutural que é considerado um dilema histórico do ensino brasileiro. Na sequência, é discorrido sobre a integração entre ensino, pesquisa e extensão e prossegue com uma análise sobre o trabalho como princípio educativo e o trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação integrada. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (IFRS), por meio do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Professora do Ensino Básico da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação do Estado. SEDUC-RS. Guaíba, Rio Grande do Sul. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2161-3338. E-mail: bio.mwazlawick@gmail.com.
[2] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3156-8590. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, descritivo-analítica, voltada à compreensão dos princípios que orientam a EPT e das possíveis articulações entre ensino, pesquisa e extensão, bem como suas relações com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Fundamenta-se em análise bibliográfica e documental, abrangendo produções acadêmicas, legislações e documentos oficiais relacionados à EPT.

O trabalho buscou identificar e sistematizar conceitos, princípios e práticas que evidenciem a inter-relação entre essas dimensões na EPT, por meio de análises comparativas de diferentes perspectivas teóricas e reflexões críticas sobre sua implementação histórica no Brasil, considerando especificidades e desafios.

A análise seguiu um procedimento de interpretação temática, organizando os conteúdos em categorias como: a EPT e a dualidade estrutural, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, o trabalho como princípio educativo e as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na formação integrada.

O estudo buscou identificar convergências e divergências entre referenciais teóricos, visando compreender como os princípios da EPT se articulam para formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade social. O recorte metodológico privilegiou a reflexão conceitual e crítica, sem aplicação de instrumentos quantitativos, permitindo analisar de forma aprofundada a interação entre os elementos constitutivos da EPT, valorizando tanto a dimensão teórica quanto a prática, alinhada à formação integral dos sujeitos.

3. EPT E A DUALIDADE ESTRUTURAL: UM DILEMA HISTÓRICO DO ENSINO BRASILEIRO

A articulação entre trabalho e educação passou por profundas transformações com a consolidação da sociedade capitalista. A ascensão da burguesia e a expansão do comércio impulsionaram a produção de novas mercadorias e indústrias, orientadas pelo lucro, racionalizando processos produtivos e comerciais para reduzir custos e ampliar o mercado. Segundo Sanson (2021), Marx entende que a mercadoria reflete a lógica do capitalismo, possuindo valor de uso e valor de troca, sendo este último predominante na economia capitalista.

Entre os séculos XVIII e XIX, a Revolução Industrial promoveu mudanças econômicas, sociais e tecnológicas, com mecanização, novas fontes de energia e processos industriais inovadores, consolidando a economia industrial e a classe operária urbana (Saviani, 2007). Nesse contexto, a educação escolar tornou-se essencial para formar trabalhadores aptos às demandas da indústria.

A concepção burguesa de educação reforçou a divisão entre profissões manuais, voltadas à execução prática, e profissões intelectuais, voltadas à formação teórica das elites (Saviani, 2007). No Brasil, essa dualidade se mantém historicamente, separando formação geral e profissional e limitando o acesso de parcelas da população a currículos técnicos e habilidades básicas (Moura, 2008).

Durante o período imperial, surgem as primeiras iniciativas de educação profissional, como as Escolas de Artes e Ofícios, voltadas à qualificação de artesãos e técnicos. Na República, as Escolas de Aprendizes Artífices (1909) ampliaram a formação

de jovens de baixa renda. O Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAI), criado em 1942, fortaleceu a indústria nacional por meio da qualificação de trabalhadores.

A LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) tentou integrar cursos propedêuticos e de formação profissional, embora não tenha superado a dualidade estrutural da educação (Ramos, 2014). A LDBEN de 1971 (Lei nº 5.692/71) buscou unificar o ensino secundário, promovendo certificação profissional para todos os estudantes, sem distinção de classe social (Kuenzer, 1988). Contudo, fatores estruturais, conjunturais e a escassez de recursos impediram a plena implementação da proposta.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9.394/96), a educação profissional passou a integrar diversas formas de educação, articulando-se ao trabalho, à ciência e à tecnologia (Brasil, 1996). A Lei nº 11.892/2008 substituiu o termo "Educação Profissional" por "Educação Profissional e Tecnológica (EPT)", incorporando-a aos diferentes níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2008). A EPT visa proporcionar acesso a inovações científicas e tecnológicas, conciliando domínio técnico com compreensão ampla dos processos produtivos (Brasil, 2012).

O currículo integrado surge como estratégia para a formação omnilateral, articulando diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e promovendo a interconexão entre saberes (Ramos, 2008). Desde a escola elementar, o currículo deve seguir o princípio do trabalho, no qual o ser humano transforma a natureza em interação com outros, sendo o indivíduo um produto histórico que se individualiza na sociedade capitalista moderna (Saviani, 2003).

Assim, o currículo deve promover a transformação social, capacitando os sujeitos a compreender estruturas sociais e econômicas e a atuar criticamente, gradualmente, ao longo do processo educativo (Saviani, 2003). O currículo integrado aproxima os estudantes dos conhecimentos científicos e culturais, favorecendo experiências práticas e investigativas, e o desenvolvimento de competências cognitivas, técnicas e sociais (Azevedo, Silva e Medeiros, 2015).

4. A TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A integração entre ensino, pesquisa e extensão permite que os estudantes atuem de forma ativa na aprendizagem e na transformação da realidade social. Marques e Vieira (2020) observam que os documentos do ensino médio abordam principalmente ensino e pesquisa, sendo necessário contextualizar a extensão, geralmente associada à educação superior.

Essa articulação ganhou força com a criação dos Institutos Federais em 2008, que, ao se vincularem a políticas sociais, podem desenvolver iniciativas como observatórios de políticas públicas, promovendo ações integradas junto às comunidades locais (Pacheco, 2011). Lorenzet e Andreolla (2020) destacam a importância de compreender experiências universitárias consolidadas para orientar a integração dessas dimensões, considerando suas especificidades.

O ensino, segundo Lorenzet e Andreolla (2020), vai além da instrução técnica, incorporando aspectos críticos, reflexivos e humanistas. Rays (2003) ressalta que deve desenvolver pensamento crítico, habilidades, hábitos e valores, formando cidadãos reflexivos, críticos e inovadores.

A pesquisa, de acordo com Ramos (2014), deve permear todas as etapas da educação, estimulando curiosidade e questionamento. Demo (2011) complementa que pesquisa envolve interação com a realidade, geração de novos entendimentos e soluções inovadoras, promovendo sujeitos críticos e emancipados. Freire (1996) reforça que ensino e pesquisa são indissociáveis, sendo sua integração fundamental para autonomia intelectual e atuação ética na sociedade.

A extensão, conforme Freire (2013), consiste em "estender" conhecimentos ou iniciativas educativas à sociedade. Rays (2003) alerta que, quando limitada a ações assistencialistas, perde seu caráter dialógico. Lorenzet e Andreolla (2020) enfatizam que a extensão deve ampliar o conhecimento, promover engajamento social e equilibrar alcance e diálogo transformador. Assim, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui um processo dinâmico, orientado à formação integral e à construção de uma cultura acadêmica integrada e crítica (Rays, 2003).

5. O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Segundo Ramos (2014), considerar o trabalho como princípio educativo implica reconhecer o ser humano como agente na produção de sua própria realidade. Ao compreender e intervir nela, o indivíduo adquire capacidade de transformá-la, alinhando-se a Saviani (2007), para quem trabalho e educação são práticas exclusivamente humanas, distinguindo o homem dos demais seres vivos por sua capacidade de modificar a natureza para atender às próprias necessidades. Desde os primórdios, a interação racional do ser humano com o ambiente revela a dimensão ontológica do trabalho como processo transformador.

O trabalho não é natural ou divino, mas historicamente produzido, constituindo a identidade humana. A educação se constrói em interação com ele, permitindo a aquisição e transmissão de conhecimentos entre gerações. Para Frigotto (2001), o trabalho vai além da função econômica, sendo central na construção da identidade e conferindo sentido à existência, configurando-se como dever e direito.

Nos últimos séculos, as relações capitalistas regularam o trabalho, impondo propriedade privada e acumulação de capital, o que gerou desigualdade social e econômica (Oliveira; Machado; Nunes, 2023). Essa realidade reforça a necessidade de o sujeito desenvolver soluções próprias, consolidando o trabalho como princípio educativo (Ramos, 2014).

Além de produzir riquezas e garantir a existência, o trabalho fundamenta a profissionalização. No entanto, a educação profissional deve ir além da formação técnica ou preparação para o mercado, articulando trabalho, ciência e cultura, e incorporando valores ético-políticos e conhecimentos históricos e científicos para formar indivíduos críticos e autônomos (Ramos, 2014).

Essa perspectiva exige considerar a diversidade social, cultural e econômica dos sujeitos, reconhecendo o trabalho como instrumento de desenvolvimento humano e social que integra teoria e prática. Frigotto (2001) propõe superar o caráter técnico-instrumental da EPT, incorporando uma dimensão crítica que reconheça o trabalhador como sujeito histórico, enquanto Antunes (2006) reforça que a educação deve preparar para a emancipação social e para a compreensão das relações de produção e exploração no capitalismo contemporâneo. Apesar das transformações econômicas e sociais, o trabalho mantém-se central na formação integral dos indivíduos e da sociedade.

6. O TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA COMO DIMENSÕES DA FORMAÇÃO INTEGRADA

Compreender a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura implica reconhecer o trabalho como princípio educativo, que vai além do simples "aprender fazendo" e da preparação para o exercício profissional (Ramos, 2014). Segundo Oliveira, Machado e Nunes (2023), uma formação humana plena requer educação que integre todas essas dimensões, capacitando os indivíduos a superar a mera reprodução de práticas e promovendo uma formação integral que, nas palavras de Ramos (2014, p. 93), "[...] sugere superar o ser humano historicamente dividido pela segregação social do trabalho entre a execução e a ação de pensar, dirigir ou planejar".

Para Ramos (2014), o trabalho constitui mediação essencial na produção da existência e na objetivação da vida humana, sendo sua dimensão ontológica ponto de partida para a geração de conhecimento e cultura, dos quais emergem a ciência e a tecnologia. Pacheco (2011) destaca que ciência e tecnologia devem integrar o currículo da EPT, promovendo o desenvolvimento humano integral. Machado (1992) reforça que novas tecnologias transformam a organização do trabalho e exigem maior qualificação, permitindo aos estudantes adaptar-se a novas situações e resolver problemas complexos.

A dimensão cultural também é central na formação integrada. Gramsci, em sua teoria da hegemonia, entende a cultura como espaço de disputa ideológica, moldando consciências e identidades sociais (Manacorda, 2019). A EPT deve ser concebida como ambiente de produção cultural, possibilitando ao trabalhador apropriar-se de saberes universais e desenvolver uma cultura crítica. Mészáros (2008) alerta que, no contexto capitalista, a educação humanística e a cultura muitas vezes se subordinam às demandas do capital, prejudicando a emancipação e o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Assim, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são interdependentes e essenciais para a formação humana, com o trabalho ocupando posição central em suas dimensões ontológica e histórica. Nesse sentido, ele atua como princípio educativo, orientando projetos de educação profissional integrados, nos quais a pesquisa reforça a autonomia e capacita os sujeitos a compreenderem sua posição no mundo, utilizando o trabalho como instrumento de transformação e realização pessoal (Ramos, 2014).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que os princípios da EPT encontram na articulação entre ensino, pesquisa e extensão um mecanismo essencial para a formação integral dos sujeitos, indo além da mera transmissão de saberes técnicos. A análise revelou que, quando integradas, essas dimensões possibilitam que o trabalho seja compreendido não apenas como prática econômica, mas também como princípio educativo capaz de promover a transformação social, a produção de conhecimento e o desenvolvimento de saberes críticos e cidadãos.

A pesquisa, enquanto princípio pedagógico, mostrou-se imprescindível para estimular a curiosidade, o questionamento e a capacidade de análise, favorecendo a autonomia intelectual e permitindo que os estudantes compreendam e atuem sobre a realidade social e produtiva. A extensão, por sua vez, assume um papel estratégico na aproximação da instituição de ensino com a sociedade, consolidando uma prática educativa que ultrapassa o assistencialismo e promove o intercâmbio de saberes e a consciência social.

No que tange às dimensões da ciência, tecnologia e cultura, o estudo reforça que a EPT deve oferecer uma formação que articule conhecimentos técnicos e científicos à compreensão crítica da realidade, possibilitando que os estudantes se tornem sujeitos capazes de intervir nos processos produtivos e sociais de forma consciente e ética. A dimensão cultural, em particular, destaca-se como espaço de construção de identidades e de produção de valores contra-hegemônicos, promovendo a emancipação e o protagonismo juvenil.

Dessa forma, compreender a EPT como um campo de práticas integradas entre ensino, pesquisa e extensão e como espaço de articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura é reconhecer sua capacidade de formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados. Os princípios discutidos neste estudo indicam que a EPT não se restringe à preparação para o mercado de trabalho, mas visa consolidar uma educação integral, que considere a dimensão humana, social e cultural dos estudantes, constituindo-se como estratégia para a transformação da sociedade e para o fortalecimento da cidadania.

REFERÊNCIAS

[1] ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho:** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade e do mundo do trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

[2] AZEVEDO, Marcio Adriano; SILVA, Cybelli Dutra; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques. Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, v. 4, p. 77-88, 2015. DOI: https://doi.org/10.15628/holos.2015.3190. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3190

[3] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE Nº 6 DE 20/09/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**.** Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=245343. Acesso em: 26 ago. 2025.

[4] BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190. Acesso em: 27 ago. 2025

[5] BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

[6] BRASIL. **Lei nº9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Brasília, DF: DOU, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

[7] BRASIL. **Lei Federal nº 11.892/08**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

[8] DEMO, Pedro**. Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

[9] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[10] FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

[11] FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x.

[12] KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino do 2ª grau:** o trabalho como princípio educativo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

[13] LORENZET, Deloize; ANDREOLLA, Felipe. Formação de educadores para a educação profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** [S. l.], v. 1, n. 18, p. e6136, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.6136. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6136

[14] MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio *et al*. **Trabalho e Educação**, Campinas/SP; São Paulo/SP, Papirus; Cedes; Ande; Anped, 1992. p. 9-23. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/04.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

[15] MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci:** americanismo e conformismo. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019.

[16] MARQUES, Maristela Beck ; VIEIRA, Josimas de Aparecido A. Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na prática profissional do ensino médio integrado à educação profissional. **ScientiaTec**, v. 7, n. 1, 16 abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.35819/scientiatec.v7i1.4131.

[17] MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo; 2008.

[18] MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e EPT: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos,** [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. DOI: https://doi.org/10.15628/holos.2007.11 Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11

[19] OLIVEIRA, Adriana dos Santos Siqueira; MACHADO, Luis Claudio Ferreira; NUNES, José Moisés da Silva. O trabalho como princípio educativo: um estudo na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023070, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2492. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2492

[20] PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna: 2011. Disponível em: https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120. Acesso em: 26 ago. 2025.

[21] RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

[22] RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014. Disponível em: https://ifg.edu.br/attachments/article/32019/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

[23] RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 71–85, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034. Acesso em: 26 ago. 2025.

[24] SANSON, Cesar. O trabalho nos clássicos da Sociologia: Marx, Durkheim, Webber. In: SANSON, Cesar. **O trabalho em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 23-103.

[25] SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, p. 131-152, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010**.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?format=html&lang=pt

[26] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt.

CAPÍTULO 18

Gestão e fiscalização de contratos na educação profissional e tecnológica: uma análise no contexto do IFRS

Matilde Cristiane Flores Carlotto[1], Josimar de Aparecido Vieira[2]

1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como compromisso a reestruturação social, resgatando o vínculo ontológico entre educação e trabalho para garantir uma formação humana integral. Busca superar o dualismo estrutural que historicamente separou os sujeitos em classes sociais, formando cidadãos conscientes e preparados para escolhas críticas sobre seu futuro.

No Brasil, a educação profissional (EP) tem origem assistencialista, voltada a órfãos e crianças pobres encaminhadas a ofícios como carpintaria e sapataria. Em 1909, com a criação das escolas de artes e ofícios, assumiu caráter moralizador e repressivo, reforçando a dualidade social, já que as elites seguiam rumo ao ensino superior. Com a Reforma Capanema (1942), a EP ganhou força legal, com regulamentação da formação profissional e criação do SENAI e do SENAC, ambos sistemas privados.

O grande avanço veio com a Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que integrou o ensino profissional ao sistema regular. Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 buscou tornar obrigatório o ensino profissionalizante no nível médio, mas essa obrigatoriedade recaiu apenas sobre escolas públicas. A Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 consolidaram a EP em escolas técnicas federais, agrotécnicas e sistemas estaduais, prevendo formação integral alinhada ao desenvolvimento social e econômico.

A LDBEN, em seu artigo 39, definiu a EP no currículo da educação básica e superior, com foco na preparação para o mundo do trabalho. A alteração pela Lei nº 11.741/2008 consolidou a expressão EPT e reforçou sua integração às dimensões do trabalho, ciência e tecnologia. Assim, a EPT no Brasil abrange desde a formação inicial e continuada até cursos técnicos de nível médio e de graduação e pós-graduação, regulados pelas diretrizes curriculares nacionais.

No ensino superior, destaca-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), especialmente após a criação dos Institutos Federais em 2008. Neste estudo, examinam-se aspectos da gestão e fiscalização de contratos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), instituição que materializa a missão da EPT no Estado.

[1] Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (IFRS), por meio do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Técnica Administrativa em Educação (TAE) - Auditora interna do IFRS - *Campus* Restinga, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-1220-457X. E-mail: matilde.carlotto@restinga.ifrs.edu.br.
[2] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3156-8590. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

No IFRS, a gestão e fiscalização de contratos são fundamentais não apenas para atender às exigências legais e garantir a correta aplicação dos recursos públicos, mas também para assegurar condições adequadas ao ensino e ao aprendizado. Enquanto autarquia federal, o Instituto deve funcionar com responsabilidade, transparência e observância às normas, prestando contas de cada recurso utilizado.

Essa gestão envolve planejamento, definição de critérios e controle, enquanto a fiscalização, realizada por servidores designados, assegura a execução correta dos contratos e a qualidade dos serviços. Trata-se de tarefa complexa, que exige conhecimento técnico e compromisso ético, pois impacta diretamente a missão institucional de ofertar educação pública, gratuita e de qualidade.

Assim, mais que procedimentos burocráticos, a gestão e a fiscalização de contratos no IFRS representam instrumentos essenciais para fortalecer a credibilidade da instituição e garantir que a EPT cumpra sua função social de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para os desafios do mundo do trabalho.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como exploratório, descritivo e explicativo, buscando desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, descrever características de fenômenos e identificar fatores que influenciam sua ocorrência (Gil, 2017). Adota abordagem predominantemente qualitativa e dialética, considerando os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos, em consonância com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31-32), que enfatizam a necessidade de metodologias específicas para as ciências sociais.

O percurso metodológico incluiu revisão bibliográfica, seguindo Marconi e Lakatos (2017), que a consideram essencial para acessar produções prévias e analisar temas sob novas perspectivas, permitindo formulação de conclusões inovadoras (Marconi; Lakatos, 2017, p. 183). Foram consultados materiais publicados sobre o tema, dispensando-se parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Resolução 510/2016 (Brasil, 2016).

Foram também analisados documentos oficiais, como leis, decretos e materiais de orientação sobre fiscalização de contratos do IFRS e órgãos de controle externo, com base na distinção de Gil (2017) entre pesquisa bibliográfica e documental, sendo esta última centrada em fontes ainda pouco examinadas.

Na análise da gestão e fiscalização de contratos na EPT do IFRS, foram definidas categorias de análise com base em Minayo (2016), que descreve diferentes modalidades de análise de conteúdo. Este estudo privilegiou a categorial temática, voltada a "[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado" (p. 210), adotando interpretação aprofundada dos dados. Rodrigues (2019) reforça que a análise de conteúdo possibilita ultrapassar o senso comum, permitindo que a investigação qualitativa interprete e compreenda o conteúdo das mensagens de forma consistente, sendo essas interpretações apresentadas na dissertação.

3. A PRESENÇA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA FISCALIZAÇÃO DE CONTRATOS DO IFRS

No âmbito da gestão e fiscalização de contratos na EPT do IFRS, destaca-se a **gestão democrática da educação**, princípio previsto na LDBEN, que assegura a participação de professores, estudantes, pais, equipe pedagógica e demais funcionários nas decisões escolares (Brasil, 1996). O Art. 14 da LDBEN reforça que a gestão pública deve garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade escolar e local em conselhos e fóruns equivalentes. Já o Art. 15 prevê progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira às unidades escolares.

A Constituição de 1988 também estabelece a gestão democrática como direito social e dever do poder público (Brasil, 1988). Nesse sentido, a participação da comunidade escolar não se restringe ao pedagógico, mas envolve igualmente a esfera administrativa, fortalecendo o diálogo, a cooperação e a emancipação coletiva. Para Paulo Freire (2018, p. 95), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

A gestão participativa, como defende Paro (1992; 2007), é essencial para a democratização das escolas e para o fortalecimento da cidadania, uma vez que se constrói na prática social. Assim, a participação popular se constitui em mecanismo de promoção da gestão democrática, cuja força está no envolvimento coletivo (Vieira; Castaman, 2020).

Na educação profissional brasileira, a gestão historicamente reflete a dualidade estrutural que separa formações: a propedêutica para elites e a profissionalizante para trabalhadores, acompanhando a estrutura social e econômica do país. Nesse contexto, a gestão da educação profissional evolui conforme as intenções dessa modalidade. A criação dos Institutos Federais em 2008 representou uma proposta inovadora, integrando ciência, tecnologia e cultura e buscando romper com essa dualidade, promovendo a emancipação humana.

A formação humana integral nos IFs visa preparar cidadãos para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Segundo Paro (2007, p. 82), "[...] uma visão de educação como formadora de cidadãos, precisa levar em conta, no estudo da escola, além da estrutura didática desta, também sua estrutura administrativa". Nesse sentido, a gestão democrática, com participação igualitária de toda a comunidade escolar, é essencial, promovendo senso crítico, comprometimento e pertencimento (Camargo; Schwanke, 2020, p. 76).

No IFRS, a gestão democrática se materializa por meio da participação paritária de docentes, técnicos-administrativos e estudantes em colegiados e conselhos de campus, garantindo que decisões acadêmicas, administrativas e pedagógicas sejam construídas coletivamente, respeitando as especificidades locais e o caráter multicampi da instituição.

A fiscalização de contratos, regulamentada pelas Leis nº 8.666/1993 e nº 14.133/2021, envolve acompanhamento da execução contratual, assegurando que serviços e bens atendam às condições estabelecidas (Brasil, 2021). A gestão democrática nesse processo se expressa na transparência, prestação de contas e criação de espaços de participação que permitem o controle social e a corresponsabilidade institucional. A publicização de contratos, elaboração de relatórios acessíveis e inclusão de diversos segmentos da comunidade acadêmica garantem que a fiscalização não seja apenas burocrática, mas orientada pelo interesse público e pela qualidade do serviço prestado.

4. A GESTÃO E A FISCALIZAÇÃO DOS CONTRATOS ADMINISTRATIVOS NO IFRS

Para que as instituições públicas, como o IFRS possam manter suas atividades, é necessário firmar alguns contratos administrativos com ou sem mão de obra. Esses contratos seguem regras legais rígidas que guiam a ação dos agentes envolvidos, sendo que entre essas regras está a exigência de gestão e fiscalização dos contratos, atividade que deve ser desempenhada por servidores públicos indicados para a função.

A gestão e fiscalização dos contratos administrativos desempenham papel fundamental na manutenção das atividades-meio das instituições públicas, assegurando o cumprimento das cláusulas contratuais e a adequada satisfação das demandas da administração pública, além de prevenir possíveis prejuízos ao erário. Além disso, garante o cumprimento dos direitos trabalhistas e previdenciários dos funcionários terceirizados, especialmente nos contratos que envolvem mão de obra.

Outrossim, para manter a estrutura física da instituição de ensino funcionando adequadamente visando atender suas finalidades, ou seja, a EPT de qualidade, em razão do processo de terceirização dos serviços nas chamadas atividades-meio, se faz necessário firmar contratos administrativos. Diante deste cenário, é essencial a fiscalização destes contratos administrativos com a finalidade de garantir o atendimento das cláusulas contratuais e o atendimento adequado das necessidades da administração pública, garantindo que não ocorram prejuízos ao erário, além de assegurar o atendimento dos direitos trabalhistas e previdenciários dos funcionários terceirizados nos casos dos contratos com mão de obra.

Na missão de trazer uma definição para contrato administrativo, o Prof. Dr. Rafael Maffini (2009, p. 164) destaca que “São os contratos celebrados pela Administração Pública cujos objetos satisfazem de modo direto ou imediato o interesse do público”. Já a fiscalização do contrato administrativo, como bem destaca Di Pietro, trata-se de uma “[...] prerrogativa do poder público” (Di Pietro, 2024, p. 595).

A obrigatoriedade da realização da Fiscalização dos Contratos administrativos é expressa no artigo 117 da Lei 14.133, conforme segue:

> A execução do contrato deverá ser acompanhada e fiscalizada por 1 (um) ou mais fiscais do contrato, representantes da Administração especialmente designados conforme requisitos estabelecidos no art. 7º desta Lei, ou pelos respectivos substitutos, permitida a contratação de terceiros para assisti-los e subsidiá-los com informações pertinentes a essa atribuição (Brasil, 2021).

Buscando uma solução para esse cenário tão relevante e que se faz presente diariamente na realidade dos IFs, este trabalho de pesquisa se concentra na gestão e fiscalização dos contratos no âmbito da EPT desenvolvida no IFRS. Para tanto, torna-se necessário inicialmente ter em mente que os contratos possuem um período de vigência que diz respeito ao tempo em que o contrato firmado pode produzir direitos e obrigações para as partes contratantes. A lei 8666/ 93 em seu artigo 61 § único estipulava que a publicação do contrato na imprensa oficial era o marco para início da sua eficácia.

Pela nova Lei de Licitações, Lei n° 14.133/21 em seu artigo 94, o início da eficácia contratual, assim como de seus aditamentos, se dá com a sua divulgação no Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP). Tal divulgação deve seguir os seguintes prazos, a contar da assinatura do contrato: a) vinte dias úteis para licitações; b) dez dias

úteis para contratações diretas. Em se tratando de situações de urgência, o contrato terá eficácia com a assinatura, necessitando ser publicado nos prazos acima (20 ou 10 dias) para evitar sua nulidade.

Destarte, é bom lembrar que vigência e eficácia não são sinônimos. A vigência contratual está ligada ao tempo durante o qual um contrato gera obrigatoriedade entre as partes. Já a eficácia, está ligada a força, a potencialidade do contrato de gerar seus efeitos. Isso é relevantes para se entender que a divulgação no Portal Nacional de Contratações Públicas (PNCP) garante o início da eficácia contratual, a vigência pode ou não ser na mesma data, precisando observar o que diz o contrato firmado, mas, deve ser somente na data da publicação ou posterior a ela.

Para assegurar tais premissas, e buscando orientar e reduzir as dificuldades das atividades de gestão e fiscalização dos contratos administrativos, o IFRS desenvolveu um "Guia de Fiscalização de Contratos do IFRS", atualizado periodicamente (IFRS, 2025). O guia traz definições de expressões relevantes como "gestor de contratos", "fiscal de contratos", diferenças entre cada tipo de fiscal e as principais legislações pertinentes. Faz referência a legislação atinente ao processo de contratação administrativa, bem como, enumera e descreve brevemente as atribuições de cada envolvido nesse processo. Esse material é muito relevante, principalmente se for considerada a fiscalização dos contratos administrativos, visto que ela é desenvolvida por servidores da instituição que muitas vezes não estão familiarizados com as questões que envolvem uma contratação administrativa, pois são servidores que exercem suas atividades funcionais em setores distintos.

No IFRS, os contratos administrativos vão além de instrumentos formais, funcionando como mecanismos que garantem o funcionamento da instituição e o cumprimento de sua missão de oferecer educação pública, gratuita e de qualidade. Por meio deles, são asseguradas a aquisição de bens, a contratação de serviços e a execução de obras essenciais para as atividades acadêmicas e administrativas.

A gestão desses contratos envolve planejamento, cumprimento das normas legais e institucionais e definição de critérios de controle. A fiscalização, realizada por servidores designados, assegura o cumprimento das cláusulas, a qualidade dos serviços e a conformidade dos bens, exigindo postura crítica, conhecimento técnico e responsabilidade administrativa.

Dessa forma, a gestão e fiscalização de contratos no IFRS não se limitam a procedimentos burocráticos, mas são práticas essenciais para a missão institucional, fortalecendo a credibilidade do Instituto e garantindo a aplicação ética e responsável dos recursos públicos em benefício da coletividade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada acerca da gestão e fiscalização dos contratos administrativos no âmbito da EPT desenvolvida pelo IFRS evidencia a relevância dessas práticas como condição essencial para a manutenção da qualidade e da continuidade dos serviços educacionais. A gestão contratual, nesse contexto, não se restringe ao cumprimento formal da legislação, mas assume caráter estratégico, ao articular princípios da administração pública - legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, economicidade e transparência - com a missão institucional de oferecer uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Constatou-se que a fiscalização, exercida por servidores formalmente designados, representa um eixo fundamental para assegurar a conformidade da execução contratual e a correta aplicação dos recursos públicos. Essa atividade, quando pautada em processos de acompanhamento sistemático e no fortalecimento de práticas de responsabilidade e transparência, contribui para a efetividade dos contratos e para a credibilidade da instituição perante a sociedade.

Ao mesmo tempo, a presença do princípio da gestão democrática, previsto na LDBEN e incorporado à cultura organizacional dos IFs, amplia a legitimidade das práticas administrativas. Ainda que a gestão e a fiscalização de contratos sejam atribuições específicas e de caráter técnico, o compromisso com a transparência, a publicização de informações e o estímulo ao controle social aproximam tais práticas da concepção democrática de gestão educacional, reafirmando a natureza pública e participativa da instituição.

Contudo, persistem desafios, entre os quais se destacam a complexidade normativa, as limitações de recursos humanos e a necessidade de formação continuada para os servidores que atuam na função de gestores e fiscais de contratos. Enfrentar esses obstáculos exige consolidar uma cultura de capacitação permanente, integração intersetorial e adoção de tecnologias que favoreçam processos mais ágeis e transparentes.

Em síntese, a gestão e a fiscalização dos contratos no IFRS revelam-se como dimensões indissociáveis da materialização das políticas de EPT, constituindo instrumentos não apenas de controle administrativo, mas também de efetivação do direito à educação de qualidade. Assim, reforça-se a ideia de que uma administração pública educacional eficiente, ética e democrática é condição indispensável para que os IFs cumpram plenamente sua função social.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 dez. 2024.

[2] BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

[3] BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVT190. Acesso em: 27 ago. 2025.

[4] BRASIL. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/acesso-a-informacao/banco-de-precos/legislacao/lei-no-8-666-de-21-de-junho-de-1993.pdf/view. Acesso em: 08 set. 2025.

[5] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em:27 ago. 2025.

[6] BRASIL. **Lei n. º 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm.

Acesso em: 27 ago. 2025.

[7] BRASIL. **Lei 14.133, de 01 de abril de 2021**. Lei de licitações e contratos administrativos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14133.htm. Acesso em: 27 ago. 2025.

[8] BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 27 ago. 2025.

[9] CAMARGO Queila Tomielo; SCHWANKE, Cibele. **Vamos Fiscalizar?** Conheça o roteiro para fiscalizar um contrato de obra de engenharia. Porto Alegre: IFRS, 2020. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/432. Acesso em: 27 ago. 2025.

[10] DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 37. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2024.

[11] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

[12] GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 16 ago. 2023.

[13] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

[14] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE SUL. Pró-Reitoria de Administração. **Guia de Fiscalização de contratos do IFRS**. Bento Gonçalves: IFRS, 2025. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/05/Guia-de-Fiscalizacao-do-IFRS-2024-FGTS-Digital.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

[15] MAFFINI, Rafael. **Direito administrativo**. 3. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

[16] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

[17] MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

[18] PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 174, 1 jun. 1992. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.73i174.1092

[19] PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

[20] RODRIGUES, Márcio Urel (org.). **Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

[21] VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara (orgs.). **Organização e memórias da educação profissional e tecnológica**: constatações e proposições. Curitiba: CRV, 2020.

CAPÍTULO

19

Política Nacional de Assistência Estudantil, permanência e êxito na Educação Profissional e tecnológica: uma revisão teórica

Nayara Pansera Balbinot[1], Ana Sara Castaman[2], Clarice Monteiro Escott[3]

1. INTRODUÇÃO

Neste espaço apresenta-se o recorte da pesquisa intitulada "A Gestão do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul a partir da voz do estudante", vinculada ao Programa *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Profissional (ProfEPT), Linha de Pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Macroprojeto 6 - Organização de espaços pedagógicos da EPT. O objetivo do estudo foi analisar a produção do conhecimento sobre a temática da Assistência Estudantil (AE) e sua relação com a permanência e o êxito escolar dos estudantes, de modo a compreender as problemáticas e implicações na EPT brasileira.

Primeiramente é necessário localizar o estudo de Assistência Estudantil a partir de 2010, período da publicação do decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), Decreto nº 7.234 (Brasil, 2010). A gestão do Pnaes se sucede a partir de provisão orçamentária destinada pelo Ministério da Educação (MEC) denominada "Ação Mec 2994 - Assistência ao Estudante", que é aprovada juntamente com a Lei Orçamentária Anual (LOA). O orçamento é distribuído no ano corrente. A forma como este repasse acontece, bem como as principais diretrizes, compreende marcos regulatórios próprios, definidos em todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), pois o Decreto Nacional (Pnaes) oferece em sua redação, diretrizes gerais e, deixa em aberto, especificações para que a autonomia de cada instituição seja definida *a posteriori*. Os IFs regulamentam suas atividades de AE por meio das Políticas de Assistência Estudantil (PAE), principal documento que prevê o direito do estudante em ter condições de finalizar sua formação acadêmica.

Soma-se, nas instituições, a oferta de outras políticas institucionais, programas e ações que envolvem a AE com vistas à permanência e ao êxito escolar dos estudantes. Nesse sentido, a AE assume um papel estratégico na democratização do acesso à educação superior. O profissional da AE trabalha na oferta de editais de auxílios estudantis para acesso à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte e à saúde (áreas previstas no

[1] Mestranda do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8629-7006. E-mail: nayara.balbinot@ifrs.edu.br.
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5285-0694. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e docente permanente do ProfEPT. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9222-1430. E-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br.

Art. 3º do Pnaes), especialmente, para estudantes em situação de vulnerabilidade social[4].

Neste contexto, o Pnaes contribui para evidenciar áreas a serem atendidas com foco nos estudantes de baixa renda, o que salienta o compromisso do Programa com a permanência e o êxito estudantis, avançando, também, sobre a necessidade de "[...] minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais" (Brasil, 2010). É a partir do repasse mensal em pecúnia que a gestão do Pnaes acontece nas instituições e, geralmente, tem coberto as despesas dos estudantes referentes à vida escolar, portanto considerando uma importante resposta institucional para o fenômeno da evasão. Neste sentido, Cavalheiro (2020) declara que:

> [...] a igualdade de condições para o acesso e permanência é um princípio constitucional na garantia do direito à Educação pública, e está diretamente ligada às condições objetivas para que o estudante possa ter uma trajetória acadêmica que lhe permita a conclusão do curso, no tempo planejado. Muitas vezes, o estudante encontra obstáculos na sua trajetória e desempenho acadêmico durante o curso, devido à ausência da garantia estatal dos direitos sociais e da implementação de políticas públicas e sociais, da oferta de equipamentos públicos ou da precarização dos serviços ofertados, e, consequentemente, devido às condições socioeconômicas em que esse estudante vive (Cavalheiro, 2020, p. 17).

Ao retratar o Pnaes, afirma-se positivamente para o fundamental retorno do estudante no ambiente escolar. Pondera-se, todavia, se tratar de um Programa equitativo que abarca todas as áreas dos direitos humanos, uma vez que possibilita que a totalidade dos estudantes tenham a equivalência no acesso à educação. Dito isto, é possível observar as produções acadêmicas que relatam em detalhamento os desafios da implementação e da gestão em suas instituições, bem como o avanço para a análise dos resultados. É nesse contexto que se insere a análise da produção de conhecimento que se apresenta neste capítulo.

2. METODOLOGIA

A análise da produção do conhecimento foi realizada a partir da busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Empregou-se os descritores: "permanência e êxito" *AND* "assistência estudantil" *AND* "PNAES" *AND* "Gestão institucional".

Foram mapeados 19 estudos e, destes, selecionados 13 principais, totalizando assim, nove dissertações e quatro artigos do período 2010 a 2023[5], em língua portuguesa. Esta primeira filtragem foi realizada a partir dos títulos dos trabalhos, tendo sido selecionados aqueles cujos títulos contemplavam os termos "Assistência Estudantil" e "Permanência e Êxito".

Após seleção dos 13 trabalhos citados realizou-se leitura dos objetivos e das considerações finais. Considerou-se a temática da EPT, porém identificou-se, nesta

[4] Vulnerabilidade social é o conceito que caracteriza a condição dos grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade, ou seja, pessoas ou famílias que estão em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos (Politize, 2025). Disponível em: https://www.politize.com.br/vulnerabilidade-social/. Acesso em: 29 ago. 2025.

[5] A busca considerou todos os trabalhos exibidos automaticamente no período de 2010 (período da publicação do Decreto nº 7.234, Programa Nacional de Assistência Estudantil - Pnaes) a 2023 (ano de início da pesquisa).

listagem, estudos de educação universitária, os quais foram refutados por ser contexto diverso da temática central da pesquisa. Assim, mesmo realizando filtragem no portal da Capes, houve títulos não direcionados à EPT. É importante frisar que ainda são escassas as pesquisas que entrelaçam todas as temáticas de interesse da AE nos IF.

A partir desta primeira seleção, em um terceiro movimento, realizou-se a leitura dos cinco trabalhos na íntegra. Também se selecionou as referências teóricas de cada um destes estudos e a sistematização daquelas comuns. Foi então realizada a leitura dessas referências de forma a ampliar a base teórica. A partir delas se refletiu sobre temáticas e subtemáticas em suas aproximações e distanciamentos com a temática da pesquisa em foco.

Por fim, após as análises descritas, selecionou-se cinco trabalhos cuja temática tem maior proximidade com a temática da pesquisa em pauta sobre a assistência estudantil e sua relação com a permanência e o êxito escolar, sendo as publicações mais recentes conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 - Trabalhos com maior proximidade com a discussão sobre Assistência Estudantil definida para a pesquisa em pauta

OLIVEIRA, Alessandro. Zardini. de. **Política de Assistência Estudantil do Ifes**: Ações Inclusivas para o acesso, permanência e êxito dos(as) estudantes do Proeja. 2022. 206f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Departamento de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2022.
OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1299. Acesso em: 31 ago. 2025.
RAMALHO, Ludmila Eleonora Gomes. **Abordagem Avaliativa da Política de Assistência Estudantil em uma Instituição de Ensino Profissional**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
SILVA, Dilene Pinheiro da. **Os limites e possibilidades da assistência estudantil diante das demandas apresentadas pelos discentes da EPTNM.** 2018. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Departamento de Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
TOREZANI, Sival Roque. **A percepção de discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Santa Teresa sobre a assistência estudantil.** 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em educação agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

Fonte: As autoras (2025).

Os cinco trabalhos elencados no Quadro 1 compõem toda a classificação antes pormenorizada. Percebe-se que, em comum, eles utilizam o mesmo marco legal, sendo o Pnaes, Decreto nº 7.234 (Brasil, 2010), o principal objeto de investigação.

Após o cuidado sobre a classificação dos cinco trabalhos contextualizados na EPT, o passo seguinte foi analisar a produção do conhecimento sobre a temática da AE no âmbito da permanência e do êxito escolar dos estudantes e, então, identificar os principais objetos de pesquisa, recorrências temáticas e lacunas existentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos estudos selecionados, observa-se um misto sobre a busca da opinião dos estudantes ou das equipes de AE acerca da sua gestão, mesclando com estudos bibliográficos e documentais. É a partir da centralidade do público destinatário e da participação destes sujeitos que os autores construíram suas análises e conclusões. Não obstante, refere-se importante também a trajetória institucional que compõe a memória das equipes gestoras, assim como os dados numéricos dispostos nos sistemas educacionais.

Ressalta-se que os estudos mencionados abarcam o direito à educação profissional relacionando a permanência e o êxito por meio da AE. Integralmente, seguem o percurso sobre a concepção de educação e a mesma enquanto direito da sociedade. Afere-se que todas as pesquisas levantadas realizam o recorte histórico da AE a partir do Pnaes, analisando-o por meio dos efeitos na minimização das desigualdades sociais e no atendimento da população estudantil mais vulnerável economicamente, objetivo do Programa. Alguns trabalhos possuem maior aprofundamento sobre a questão da identidade da AE como sendo uma estratégia de viabilização do direito à educação e, também, buscam compreender de que forma os estudantes a compreendem. Salienta-se, também, que os estudos traçam o perfil socioeconômico do estudante, compondo dados relevantes para a gestão de qualquer política direcionada a este público.

Constatou-se que os trabalhos analisados elaboram reflexões acerca do financiamento da AE, tendo em vista a centralidade que a questão coloca, uma vez que incide diretamente no repasse de recursos que o estudante terá acesso e na promoção da permanência e do êxito escolar. A partir desta síntese dos estudos selecionados, apresenta-se cada um de maneira singular:

Torezani (2015) realizou a análise qualitativa e quantitativa a partir do olhar dos estudantes, traçando o significado da AE. O autor concluiu que a mesma repercutiu nos índices demonstrando proporcionar desempenho acadêmico satisfatório. Oliveira (2015) realizando pesquisa junto aos estudantes aponta a relevância dos auxílios, uma vez que permite a dedicação exclusiva à escola. Outro destaque sobre pesquisa qualitativa, expõe Oliveira (2022), que realiza uma pesquisa sobre a atenção, o acompanhamento e a orientação biopsicossocial realizada pelas equipes e sua centralidade na garantia de permanência estudantil somado à oferta de auxílios estudantis. Também relata a integração interinstitucional como estratégica.

Silva (2018) qualitativamente refere que a produção de dados junto aos discentes demonstra a necessidades de alimentação, transporte e moradia. Sinaliza a inclusão social como fundante no processo de permanência estudantil, assim como outras alternativas, como a divulgação de editais. O autor ainda enfatiza o perfil do estudante e as metodologias com centralidade para o monitoramento e para a avaliação da estruturação da política de assistência estudantil.

Em outra direção, sob metodologia predominantemente quantitativa, Ramalho (2013) apurou a permanência a partir da observação de concluintes e ingressantes. O autor demonstrou a importância dos acompanhamentos sistematizados, a carência de instrumentos avaliativos aos programas de assistência estudantil e indicou correlacionar os indicadores escolares aos participantes dos programas de AE.

A partir da análise desses trabalhos, observou-se que a EPT, a área de interesse desta pesquisa, também é foco e objeto de conhecimento de outras áreas como

Administração, Serviço Social, Psicologia e a própria Educação, considerando os programas de pós-graduação aos quais se vincularam os estudos. A diferenciação percebida entre eles foi referente a temáticas transversais incluídas na discussão de permanência estudantil que mais se aderem ao debate do trabalho das equipes e integração institucional do que, propriamente ao auxílio estudantil.

Como principal abordagem comum aos trabalhos apresenta-se o fato de considerarem a assistência estudantil e a educação como direitos, o que espelha a concepção dos estudantes. O fato de não haver ideais meritocráticas, por si, pode ser considerado elemento suficiente a considerar o êxito da gestão desta política. Nesse sentido, remete-se à percepção de Ferreira (2002, p. 258) que, ao analisar as produções científicas já produzidas, afirma que, é possível "[...] desvelar seus principais interesses, seguir os percursos metodológicos adotados, expor os hiatos existentes e, ainda, revelar o volume de trabalhos produzidos, valorizando-os, fazendo-os emergir ao serem propagados".

A análise dos trabalhos possibilitou perceber a ênfase em avaliar os resultados concretos alcançados pelas políticas de assistência estudantil, tendo em vista que, se se desenha um novo cenário a partir da nova Lei nº 14.914 de 2024[6], que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil destinada aos estudantes das instituições federais de educação superior e profissional. Cabe destacar que, no Art. 5º, a nova lei viabiliza a participação estudantil para acesso ao programa:

> § 2º O PAE deverá garantir a participação dos estudantes, por meio de suas entidades representativas, na formulação, na execução, no acompanhamento, no monitoramento e na avaliação de suas ações, inclusive na fase prévia de seleção dos contemplados, para garantir a expectativa do direito à obtenção dos benefícios do programa (Brasil, 2024).

A nova Lei também apresenta um compilado de programas de permanência voltados aos estudantes das instituições federais de educação superior e profissional. As ações equivalentes aos do Decreto do Pnaes, bem como critérios para recebimento do auxílio, estão contidos nos Art. 5º e 6º sendo nomeados como PAE.

Entre as novidades encontra-se a forma de financiamento disposto pela Lei nº 2.674 de 2025, cujos recursos provêm do Fundo Social da exploração de petróleo e gás e que promete ser uma alternativa real para estagnação orçamentária ora vivenciada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a produção do conhecimento sobre a temática da AE na relação com a permanência e o êxito escolar dos estudantes, de modo a compreender as problemáticas e implicações na EPT brasileira. Não obstante, passa por vieses da gestão, como participação, registro de permanência e evasão, e também orçamento.

Após, análise dos estudos, conclui-se que os trabalhos mais interessantes do ponto de vista de gestão da PAE, são aqueles que demonstram o processo investigativo como inerente à própria gestão. Tais trabalhos optam por produzir cotidianamente dados,

[6] Importante frisar que a nova Lei não revoga o Decreto do Pnaes. Ambos continuam válidos.

índices, registros de atendimentos, grupos de acompanhamento de aprendizado. Também é possível compreender que a participação referente aos sujeitos envolvidos nas políticas, seja por meio de escutas sistemáticas ou aplicações de questionário, torna-se fundamental para a construção de uma gestão de qualidade, que une a intervenção à investigação com vistas a superar dúvidas e sensos comuns.

A produção de conhecimento na temática abordada, implica na EPT em termos de qualificação das políticas públicas destinadas aos estudantes. Todos os trabalhos indicam o contato e a opinião do estudante como caminho para o aperfeiçoamento, uma vez que são eles os destinatários da política. Também revelam a importância do levantamento de dados para acompanhamento da frequência e para a delimitação de novas políticas. Como proposta de ações futuras, indica-se acompanhar documentalmente as reuniões do Fórum de Políticas Estudantis, nas quais estão pautadas a gestão de Assistência Estudantil e, consequentemente, permanência e êxito.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

[2] BRASIL. **Lei Nº 14.914, de 03 de julho de 2024.** Institui a Política de Assistência Estudantil. Brasília, 2024.

[3] CAVALHEIRO, Josiela Silveira. **Os planos estratégicos de Permanência e Êxito dos institutos federais gaúchos:** um estudo sob a ótica da comunidade acadêmica. 2020. 200f. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos, Pelotas, 2013. Disponível em: https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2021/06/Josiela-Silveira-Cavalheiro.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

[4] FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Às pesquisas denominadas "Estado da Arte**". Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Ago./2002. Disponível em: Estado da arte Ferreira -2- -1.pdf Acesso em: 30 ago. 2025.

[5] OLIVEIRA, Alessandro. Zardini. de. **Política de Assistência Estudantil do Ifes:** Ações Inclusivas para o acesso, permanência e êxito dos(as) estudantes do Proeja. 2022. 206f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória ES, 2022.

[6] OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. **Revista Eletrônica de Educação,** v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1299. Acesso em: 31 ago. 2025.

[7] RAMALHO, Ludmila Eleonora Gomes. **Abordagem Avaliativa da Política de Assistência Estudantil em uma Instituição de Ensino Profissional**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2013.

[8] POLITIZE. **Vulnerabilidade Social.** [2025]. Disponível em: https://www.politize.com.br/vulnerabilidade-social/ Acesso em: 30 ago. 2025.

[9] SILVA, Dilene Pinheiro da. **Os limites e possibilidades da assistência estudantil diante das demandas apresentadas pelos discentes da EPTNM**. 2018. 105f. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2018.

[10] TOREZANI, Sival Roque. **A percepção de discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Santa Teresa sobre a assistência estudantil.** 2015. 91f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica RJ, 2015.

Autores

Ana Carina Kucharski

Mestranda do ProfEPT - Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais nas redes municipais de Eldorado do Sul e Guaíba, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5743-7696. E-mail: anacarina.professora@gmail.com.

Ana Sara Castaman

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5285-0694. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br.

Adriana Fortes Ribeiro Scuiciato

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7672-5681 E-mail: adri.scuiciato@gmail.com

Alexandre Henrique de Almeida

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2231-8649. E-mail: alex.h.almeida@gmail.com

Aline Grunewald Nichele

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora titular do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6177-2037. E-mail: aline.nichele@poa.ifrs.edu.br.

Andréa Poletto Sonza

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0033-4409. E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br.

Andrea Rolim Felix Pinto

Mestranda do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS). Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Sapucaia do Sul - IFSul. Sapucaia do Sul, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5295-2527. E-mail: arolim01@gmail.com.

Andréia Modrzejewski Zucolotto

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora da área de Educação em Química e do ProfEPT do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4889-5945. E-mail: andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br

Clarice Monteiro Escott

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e docente permanente do ProfEPT. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9222-1430. E-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br

Daniel Pacheco da Silveira

Mestrando Programa ProfEPT, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Arquiteto e Urbanista - Casa Militar Defesa Civil Estado do Rio Grande do Sul -. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9400-8959. E-mail: daniel.arqdes@gmail.com

Everaldo Carniel

Mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (IFRS). Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS. Bento Gonçalves, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-5938-9454. E-mail: everaldo.carniel@bento.ifr

Jaqueline Costa da Rosa

Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Instituto Estadual de Educação Doutor Carlos Chagas. Canoas, RS, Brasil ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5159-7505. E-mail: jaquelinerosaprof@gmail.com

Jonatan Marguti Pereira

Mestrando do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS). Técnico em Tecnologia da Informação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Sombrio, Santa Catarina, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6455-6636. E-mail: jonatan.pereira@ifc.edu.br.

Josimar de Aparecido Vieira

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Sertão, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3156-8590. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Lecimara Scherer Vieira Pereira

Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Professora da Prefeitura Municipal de Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9864-7727. E-mail: lecixerer@gmail.com

Leila Schwarz

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0309-5515. E-mail: leila.schwarz@ifrs.edu.br

Leonardo Rodrigues Echevarria

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Professor da Rede Pública Estadual do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2545-6263. E-mail: leonardoechevarria@gmail.com

Liliane Madruga Prestes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e docente permanente do ProfEPT. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2570-8502 E-mail: liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br

Luiz Giovane Umpierre Vieira

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, RS, Brasil. orcid: https://orcid.org/0009-0003-2548-4400 E-mail: giovane_umpierre@hotmail.com

Michelle Camara Pizzato

Doutora em Ensino de Ciências, pela Universidad de Burgos (UBU). Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3394-1179. E-mail: michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br

Mônica Santana Wazlawick

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (IFRS), por meio do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Professora do Ensino Básico da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação do Estado. SEDUC-RS. Guaíba, Rio Grande do Sul. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2161-3338. E-mail: bio.mwazlawick@gmail.com

Nayara Pansera Balbinot

Mestranda do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS). Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8629-7006. E-mail: nayara.balbinot@ifrs.edu.br

Paula Porto Pedone

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6436-9363. E-mail: paula.pedone@restinga.ifrs.edu.br

Sandro González Lazari

Mestrando do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Farroupilha. Farroupilha, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-0575-2467. E-mail: sandro.lazari@farroupilha.ifrs.edu.br

Tainá Nunes da Silva

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3803-3308. E-mail: taina.nns@gmail.com

Tiago Fávero de Oliveira

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor de Filosofia e Diretor de Desenvolvimento Educacional do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Lattes: http://lattes.cnpq/3796451743136890. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5117-6274 Contato: tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br

Valéria Regina da Silva Neutzling

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Especialização em Educação: Integração dos Saberes pelo IFRS - Campus Canoas. Educadora Social do Curso de formação Socioprofissional do Projeto Pescar Comunidade Jurídico-Trabalhista. Porto Alegre, RS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4909-1622. E-mail: valerianeutzling@gmail.com

@editorapoisson

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br https://www.facebook.com/editorapoisson